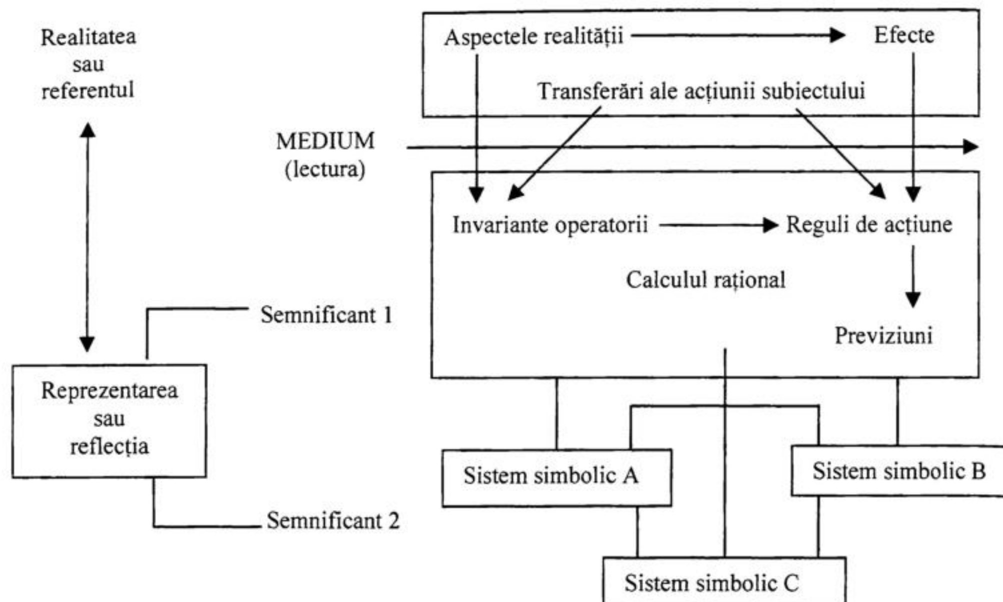
Acțiune și simbolizare
(adaptare după G. Vergnaud și R. Escarpit)

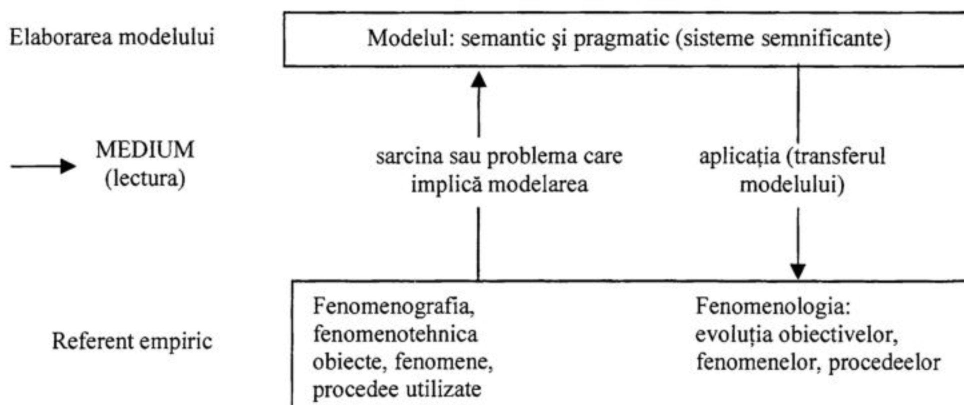


Avînd în vedere valoarea euristică a acestei scheme, se poate utiliza în lectura textelor funcționale a unor anumite texte ficționale, mai ales, la liceu, ca și în predarea / învățarea elementelor de limbă pe toată scala școlară.

5.6.2. Demersul modelării

Etapele majore ale modelizării didactice sînt: alegerea ipotezelor, construirea (de cele mai multe ori, manieristă, a demersului), retușarea constructului, idealizarea acestuia.

Dăm mai jos o reprezentare grafică a unui demers de modelizare, de transfer a modelului (adaptare după J. L. Martinand, 1986):



Acest demers permite reunirea întrebărilor referitoare la predarea / învățarea integrată:

a)

- Care sînt obiectivele terminale, fenomenele culturale de referință, observațiile asupra utilității acestora, invocate (de predat) sau transpuse (de învățat)? – *fenomenologia*;
- Care sînt conceptele, teoriile, instrumentele de reprezentare (simbolism grafic, vocabular specializat)? – *fenomenografia*;
- Care sînt regulile, mecanismele pentru reușita demersului? – *fenomenotehnica*.

b)

Care dintre propunerile sau care dintre problemele didactice solicită construcția sau utilizarea unui model? În cazul nostru, modelarea poate genera cunoașterea abstractă plecînd de la concret?

De exemplu:

- Un anumit extras de text se interpretează pe direcția cauză – efect; apoi, se reduce la *un enunț – pretext* pentru a explica cultural sau lingvistic cauza și efectul; se dezvoltă, apoi, enunțul cauzal obținut de la nivelul textual, obținînd astfel o variantă interpretativă simplă a unui fenomen cultural sau lingvistic (cauză – efect).
- Sau un extras de text, care probează valori ale umanismului, se poate aduce la generalizare și la sinteză, apoi, se dezvoltă demonstrația sau argumentația uneia dintre ideile conținute.

c) Care dintre sistemele simbolice (grafice, ilustrații, limbaj natural) permit simularea, în scopul relevării proprietăților modelului? La ce vîrstă școlară devine pertinent modelul literar transferat sau dezvoltat?

d) În sfîrșit, poate modelul să modifice reprezentarea referentului? Putem vorbi, în aceeași măsură, de o lectură proiectivă și de una funcțională, de gratuitatea și de utilitatea textului literar?

Toate aceste probleme prezentate mai sus trebuie să fie incluse în proiectul de modelare al profesorului, proiect care accentuează, prioritar, tehnica transferului de model.

• *Deschideri spre problema strategiilor de lectură*

Ca urmare a problemelor exprimate anterior în discuție, am schițat, în acest capitol, un program general de lectură, care se referă la obiective, constrîngeri, conținut, comportamente, modele de lectură, rolul modelării în didactica lecturii.

Cumulate, aceste probleme teoretice conduc spre un domeniu practic al lecturii școlare: propuneri de strategii pentru lectură și un modul de lucru pentru realizarea instanței argumentative a comunicării.

6. PROPUNERI DE STRATEGII DIDACTICE PENTRU LECTURĂ

6. 1. Contextul didactic al lecturii

Conceptul de lecție izolată relevă o viziune atomizantă a unei ore considerate depășite. Credem că nu mai e necesar să justificăm încă o dată viabilitatea noțiunii de *secvență didactică*, care permite atît o proiectare didactică lineară, cît și una complexă, ramificată, bazată pe anticipare și pe reorganizare cognitivă. În același timp, este de observat că o serie de lecții pot regrupa, în jurul unei axe tematice, un anumit număr de activități comunicative și reflexive echivalente. Ținînd seama de circumstanțe, profesorul ar putea, în prealabil, să negocieze diferitele direcții implicate în fiecare etapă, dar, o dată decizia luată, de regulă, colectivă, trebuie avută în vedere coerența demersului global.

6.1.1. Design-ul didactic al lecturii

Pentru a ține seama de eterogenitatea clasei, o secvență didactică ar trebui să combine armonios unitatea (tematica) și varietatea (procedee, activități). Putem propune o secvență didactică articulată dublu în această ocurență:

- pe de o parte, în jurul unui centru de interes (axa tematică), fapt considerat a fi motivabil pentru elev și pentru profesor;

De exemplu:
- pentru liceu, „căutarea identității";
- pentru gimnaziu, personajul literaturii de aventuri sau de S. F.

- pe de altă parte, în jurul unui anumit tip de text, etalarea unui tip de ficțiune, a unor dominante textuale, a interrelaționării acestora (axa de acțiune).

În proiectarea procesului lecturii, este necesar să avem în vedere componentele de bază ale sistemului de lucru:

a) lecturi multiple (lectura inițială, re-lectura, lectura selectivă, lectura plurală, lectura metodică etc.);

b) reflecții metatextuale care evidențiază anumite aspecte ale textului, tipice sau atipice, referitoare la:

- limbajul din text (în raport cu folosirea „standard");
- tehnicile relatării;
- anumite teme interculturale (de exemplu, descoperirea sinelui / descoperirea altuia, personajul literaturii de aventuri etc.);

c) activități conexe:

- utilizarea surselor de documentare disponibile (dicționare, enciclopedii etc.);
- activitatea de producere a sensurilor textului:
- munca în comun (cu toată clasa);
- munca pe grupe (monitorială);
- munca în tandemuri (cîte doi elevi, dintre care unul joacă rolul profesorului);
- munca individuală.

Pe parcursul lecturii, realizat pe baza obiectivelor referitoare la validarea, la interpretarea, la producerea sensului global sau parțial al textului, este bine ca sarcinile de învățare date elevilor să se bazeze pe caracterul ludic al activității (vezi infra, *Capitolul 1*).

d) seturi de evaluări: fișe de evaluare, de autoevaluare.

Demersurile de lectură asupra cărora ne vom opri atenția sînt ordonate didactic:

- înainte de lectură;
- după lectură.

6.1.2. A pregăti lectura

Avînd în vedere dificultățile de vocabular sau chiar de sintaxă ale textelor literare, profesorul trebuie, în primul rînd, să caute mijloace prin care să mențină partea agreabilă a textului literar (plăcerea de citi), reducînd sau suprimînd obstacolele posibile.

Pentru aceasta, profesorul dispune de mai multe mijloace:

- Explicarea elementelor necunoscute sau dificile ale textului literar: deoarece există aici riscul platitudinii în rolul asumat de profesor în această instanță didactică, este de preferat un demers activ, bazat pe inducție.
- Fabricarea unui text-filtru pentru cititorii debutanți, orientat spre textul autentic, epurat de dificultăți. Semnificarea sensurilor textului este atunci facilitată de acest supratext ales, în mod special, de către profesor. Folosită îndelung însă, această procedură va contribui la formarea unei lecturi imediate, dar nu va construi postura de lector activ, producător de sens.
- Sub aspectul formării unor deprinderi autonome de interpretare și de înțelegere a textului literar, este de preferat ca elevii înșiși să caute sensurile termenilor care construiesc problema în lucrările de referință: dicționarul (pentru vocabular), gramatica (pentru funcțiile sensurilor) sau enciclopedia (pentru elementele referențiale). Pe aceste criterii de acces este concepută lucrarea *Gramatică, stilistică, compoziție*, de Ion Coteanu, apărută în 1990, București, Editura Științifică, dintr-o perspectivă funcțional didactică. Scopul autorului este să situeze lectura textului literar în postura didactică de act autonom al comunicării, oferind *o rețea de concepte* care îi ajută pe elevi să lucreze autonom.

6.1.3. A depăşi lectura

O dată realizată lectura, se poate merge mai departe, trecînd de la lectură la comunicare.

a) Într-un prim timp, va fi vorba despre restituirea textului. Prin exerciţii bazate pe fidelitatea faţă de text, cititorii urmează să probeze că au înţeles textul literar, realizînd o sinteză a impresiilor de lectură. Aceasta se poate efectua în diferite moduri:

- pe baza unui rezumat simplu individual, care să preia punctele esenţiale, mai ales, pentru pregătirea unei redactări (vezi *Anexele*);
- pe baza schemei euristice despre care am amintit anterior (vezi infra, *Capitolul 1*);
- pe baza notelor de lectură, care sintetizează conţinutul, sub forma unei fişe, utile într-o fază ulterioară;

b) În al doilea timp, cititorul va fi solicitat să producă propriul său text. Acest obiectiv terminal va putea fi atins în mai multe moduri:

- Realizarea unui pieziş de metatext sau, mai bine spus, a unui comentariu personal referitor la text, în care fiecare se poate exprima într-o manieră cît se poate de originală. Cititorul îşi va putea exprima opinia care nu va fi o simplă reproducere a activităţii în comun;
- Transformarea globală a textului, pentru care cititorul este solicitat să modifice relatarea după plac sau la indicaţiile profesorului.

De exemplu:

- a schimba perspectiva narativă, trecînd de la persoana I la persoana a III-a (sau invers);
- a transforma un text narativ într-un text dialogat;
- a transforma o relatare în jurnal intim;
- a trece de la o bandă desenată la un text scris (fără imagini) sau invers.

- Producerea unui text derivat, inspirat de textul de plecare, pe baza unor exerciţii de parodie. A scrie în maniera unui autor este o metodă de a demonta mecanismele secrete din care este constituit textul literar. Respectînd originalitatea textului literar, este bine să nu se facă din acesta un simplu obiect de contemplaţie, poziţie didactică care ar favoriza redescoperirea unei surse infinite de metatexte. Pentru acest tip de opţiune didactică, există riscul de a intra într-o situaţie didactică paradoxală de construcţie: serialele didactice ale metatextelor neagă textul primar, de plecare.
- Exerciţii de variaţii în planul viziunii şi al conţinutului textului: a schimba un anumit detaliu, a da o altă concluzie, a schimba viziunea.
- De asemenea, se pot realiza exerciţii de variaţii în planul enunţării: a schimba persoana şi timpul relatării, a transforma discursul direct în indirect, în indirect liber sau invers, a transforma dialogul în monolog şi invers etc. (vezi *Anexele*).

Aspectul ludic va rămîne esenţial, în toate cazurile.

6.2. Pentru o lectură metodică

6.2.1. Domeniul de definire a lecturii metodice

Opusă unei lecturi naive şi impresioniste, noţiunea de lectură metodică trimite, în sensul cel mai larg, la o concepţie a lecturii prin care se consideră utilă propunerea unor metode, a unor tehnici de analiză, de validare şi de producere a sensurilor textului. În domeniul de definire a lecturii metodice, pornim de la premisa că lectura în clasă, de obicei, este re-lectura sau meta-lectura, şi atunci modalităţile de abordare a lecturii ar trebui să se bazeze pe o concepţie potrivit căreia instrumentele de analiză să funcţioneze în egală măsură cu cele de validare şi de producere a sensurilor globale sau parţiale ale textului literar. În sens restrîns, prin lectură metodică desemnăm o practică şcolară sau academică legată de explicaţia de text. Este vorba, aici, de a situa în proces instrumentele de analiză şi de sinteză care operează asupra unui text relativ scurt sau asupra unui extras de text într-un timp determinat de lucru, cum este ora de curs. Lectura metodică desemnează astfel nu numai procesul intelectual de receptare a unui text scurt, dar şi lectura unui text lung, al cărui sens este relevat pe fragmente. În sensul celălalt, de practică determinată de mecanismele de învăţare achiziţionate, prin lectură metodică înţelegem o sumă de demersuri care evoluează pe mai multe niveluri de învăţare, într-o manieră mai mult sau mai puţin ambiţioasă, în funcţie de experienţa de învăţare a fiecărui cititor. Sub acest aspect, se poate considera că un comentariu scris este prezentarea sintetică a unei lecturi metodice. În consecinţă, evaluarea pe baza unei lecturi metodice reclamă cunoaşterea unor operaţii mentale canalizate spre o anumită tehnică a demersului.

În *Buletinul oficial,* apărut în 1987 în Franţa, domeniul lecturii metodice este definit astfel:

> Este o lectură reflexivă care permite elevilor să elucideze, să confirme sau să corecteze primele lor reacţii de lectură. Diferitele tipuri de texte, literare sau nu, reclamă metode diferite de lectură, care se elaborează în cursul exerciţiului însuşi. Cerinţele unei lecturi metodice permit să se dea mai multă rigoare şi mai multă forţă a ceea ce se numeşte, de obicei, explicaţia de text.
>
> Lectura metodică:
> a) nu acceptă parafraza;
> b) nu mimează, pasiv, dezvoltarea lineară a textului;
> c) nu atribuie autorului, a priori, o intenţie;
> d) nu presupune decît conţinutul şi forma care pot fi disociate;
> e) nu se închide în prejudecăţi estetice.
>
> Se tinde astfel spre:
> a) observaţia obiectivă, precisă, nuanţată cu forme sau cu sisteme de forme (gramatică, morfologie şi sintaxă; lexic, cîmp lexical, cîmp semantic; enunţ şi enunţare; imagini, metafore şi metonimii; modalităţi de expresie; efecte stilistice; structuri aparente şi structuri profunde);
> b) analiza organizării acestor forme şi percepţia dinamismului lor în interiorul textului (convergenţe şi divergenţe în lectură);
> c) colaborarea prudentă şi riguroasă în jurul a ceea ce nu se spune clar în text;

d) construcţia progresivă a unei semnificaţii de text, plecînd de la ipoteze de lectură, în care validitatea termenilor sau a conceptelor este verificată cu grijă;
e) constatarea, într-o sinteză, a ceea ce îi conferă textului sau operei în discuţie unitate complexă şi profundă.

Procedînd în alt mod, nu vom şti să întîmpinăm reacţiile personale ale elevilor în termeni de lectură, dacă aceştia nu ar fi învăţaţi să motiveze şi să nuanţeze judecăţile.

Toate aceste elemente componente se controlează, în toate etapele, ţinîndu-se seama de situaţia textului, în timpul şi în spaţiul propriu determinat.

(N. n. - traducerea textului ne aparţine.)

Care este noutatea lecturii metodice?

Lectura metodică permite situarea în cauză a cititorului nu numai prin referent (textele pe care se lucrează), dar şi prin cunoştinţele şi deprinderile anterioare sau prin acelea care ar urma să fie dezvoltate, pe baza unor metode şi procedee interactive.

Pentru a realiza acest deziderat al lecturii, trebuie să avem în vedere:

- precizarea metodelor utilizate, clarificarea definiţiilor, armonizarea utilizării termenilor (echilibrarea receptării unor termeni tehnici, artificial utilizaţi);
- reflecţii asupra cercetării pedagogice;
- echilibrarea seturilor de exerciţii de receptare cu acelea de producere a sensurilor textului;
- un tip de evaluare bazată pe întrebări punctuale şi limitate, prin care se verifică aptitudinea de a manevra anumite instrumente de lectură metodică (de exemplu, a descrie sistemul utilizării pronumelor într-un text, a explica utilizarea unor conectori logici etc.).

Lectura metodică şi explicaţia de text

Explicaţia de text se vrea dezvăluire şi constatare a unui sens înscris deja în text.

Lectura metodică, din contră, trimite la o concepţie asupra lecturii şi presupune un lector activ, participant la validarea şi la producerea sensului textului, ceea ce necesită indicarea explicită a mijloacelor sale. Textul devine atunci locul unei cooperări interpretative (Umberto Eco, 1979, 1996). Din punct de vedere pedagogic, aceasta vrea să spună că accentul se deplasează de la textul studiat spre metodele de lectură puse în circulaţie. Esenţial nu este ca elevul să spună „ce are de spus", chiar în sensul canonic şi presupus exhaustiv despre un text, ci, mai degrabă, să fie capabil să analizeze, într-o manieră pertinentă, un text, să dobîndească progresiv competenţe în domeniul amintit. Obiectivul principal al lecturii unui text literar nu este un comentariu exhaustiv, ci un demers de lectură, în care cititorul să fie conştient de mijloacele utilizate pentru a-l recepta optim. Aceasta nu înseamnă că sensurile textului îi sînt indiferente. Dacă unghiul activ al explicaţiei de text este parafraza, unghiul activ al lecturii metodice ar putea fi divagaţia (o comunicare reuşită, generatoare de sensuri şi de motivaţie). Aceasta presupune că lectura metodică pleacă de la o observaţie onestă şi atentă a textului care, într-o manieră specifică, întîmpină reacţiile cititorului, fără a-i domina însă ireversibil interpretarea. Să notăm, de asemenea, importanţa faptului de a şti dacă, pentru realizarea unei lecturi metodice, s-ar putea sau nu urma o ordine a textului. Explicaţia de text este necesar lineară, pe cînd lectura metodică poate fi tot

aşa de bine, alternativ, parafrază rînd cu rînd sau integrare în ansamblul ideilor referitoare la text. Limita principală a explicaţiei de text este, printre alte sincretisme, manevrarea simultană a analizei şi a sintezei. Ceea ce aduce nou lectura metodică este distincţia didactică pertinentă dintre ceea ce numim lectura-descoperire şi re-lectura selectivă şi organizată. Lectura-descoperire constă în primele reacţii de lectură şi se traduce printr-o interpretare iniţială a elevului, adeseori, sumară sau eronată, pe cînd re-lectura selectivă şi organizată aparţine unei căutări metodice pe text, în funcţie de o ipoteză de lectură şi de un proiect particular, realizat cu scopul unei interpretări elaborate şi justificate.

6.2.2. Surse teoretice şi didactice ale lecturii metodice

Asimilarea noţiunii de lectură metodică este legată de reflecţii asupra lecturii şi asupra textelor din diferite domenii, luînd act de tendinţele divergente ale acestora. Propunem cîteva justificări de ordin didactic pentru lectura metodică:

a) Analizele lingvistice şi psiholingvistice asupra lecturii au pus în evidenţă un număr de aspecte:

- nu este un proces linear de relevare a unor semnificaţi, urmînd frază cu frază;
- este un proces didactic de validare şi de construcţie a sensurilor;
- sprijinindu-se pe ipotezele iniţiale de lectură (ceea ce trimite şi la competenţele anterioare), cititorul progresează, căutînd confirmarea acestor ipoteze. Dacă le găseşte infirmate, cititorul poate reveni asupra textului şi aceasta implică o evaluare reversibilă a textului;
- această concepţie tabulară şi nonlineară a lecturii deplasează interesul lingvisticii frazei spre lingvistica textuală: sistemul timpurilor, rolul pronumelor, organizarea informaţiei etc. Tot ceea ce pune în joc coerenţa unui sens global al textului literar devine un domeniu esenţial de observaţie (vezi infra, *Capitolul 4*);
- ideea că lectura este un proces, în care lectorul situează competenţele sale culturale, lingvistice, sociale, psihologice.

b) Un alt domeniu de referinţă este acela al unei activităţi pedagogice care permite reconsiderarea textului într-o manieră globală. De aici se pot inspira multe operaţii ale lecturii metodice: repererarea unor indici, a reţelelor de indici, a grilelor de lectură. Receptarea propusă în acest tip de lectură este un schimb. Plecînd de la această premisă, întrebarea firească este, didactic vorbind, cum se pot împăca lectura metodică şi teoria receptării? Pentru că, pe de o parte, avem o descriere pe cît posibil riguroasă, în care sînt înglobate coduri stabilite şi contexte de lectură, pe de altă parte, o descriere nenormativă rafinată (sociologică şi psihocognitivă, universală şi particulară) a efectelor unui text asupra subiectului individual, care se dovedeşte a fi necesară. Cu alte cuvinte, cum să îi determini pe cititori să menţină mai multe ipoteze de lectură, iar, mai apoi, cum să-i motivezi, prin evaluare, această sumă a ipotezelor?

Răspunsurile la aceste întrebări le vom regăsi pe parcursul lucrării noastre.

c) Un al treilea domeniu este acela al analizei literare în care, de mai mulţi ani, este deplasat accentul de la problematica creaţiei spre problematica lecturii şi a receptării:

i) reflecții asupra tipologiilor textuale (Michel Foucault, 1966);
ii) reflecții asupra construcției de sens (M. Riffaterre, 1978; Ion Coteanu, 1979; Umberto Eco, 1996);
iii) reflecții asupra esteticii receptării, insistînd asupra „orizontului de așteptare" în producerea și în interpretarea textelor (Hans Robert Jauss, 1982);
iv) reflecții asupra reînnoirii genurilor, paralel cu reflecția lingvistică asupra tipologiilor textuale (J. M. Schaeffer, 1989);
v) cercetările asupra naratologiei care au inspirat procesul lecturii operelor literare integrale sau cercetările lui Gérard Genette (1980) asupra transtextualității.

6.2.3. Problematica lecturii metodice

a) Lectura metodică a textului literar obligă la cel puțin două tipuri de prelevări asupra textului (Jean Verrier, 1990):

- pe de o parte, este vorba despre recunoașterea tipului de text ca ofertă (poezie, roman, teatru, text nonliterar), apoi, ulterior, despre posibilitățile de lectură ale unui text, care poate fi cu dominantă narativă, poetică, argumentativă sau informativă, ca într-un mozaic procesual;
- pe de altă parte, prelevarea ar trebui să se producă asupra tipului de discurs didactic, spre care profesorul îl poate orienta pe elev: lingvistic (analiza cîmpurilor lexicale, a prosodiei, a actanților, a focalizărilor semantice); psihanalitic (cel mai adesea, legat de narativ și de poetic, se lucrează pe semnificant); sociologic (vizînd ansambluri de probleme cu emergență în social).

Credem că rigoarea profesorului, în realizarea unor demersuri didactice interactive, ține de metoda ca atare, deoarece actul de lectură nu prevede numai sintetizarea unor sensuri potențiale, ci și lectura analitică obișnuită cu efecte motivante pentru traseul intelectual de mai tîrziu al elevului.

b) Am putea nota o serie de termeni de lucru care intră în ecuația didactică a lecturii metodice:

- sensul ca produs al interacțiunii dintre receptorul avizat, posedînd o sumă de competențe (enciclopedice, lingvistice, logice, pragmatice), ca și materialul cultural semnificant (textul ca formă);
- actul lecturii, conceput ca o activitate de construcție a sensului, declanșează o serie de operații de anticipare, de elaborare a ipotezelor de sens, de relevare a indicilor externi sau interni ai textelor;
- refuzul prejudecăților estetice sau a unei intenții a scriitorului admisă *a priori* ca sursă;
- lectura metodică se realizează pe baza unui proiect didactic articulat și, așa cum am arătat anterior, cu posibilitatea de a oferi variante adaptabile de secvențe didactice.

Plecînd de la aceste premise, se pot semnala următoarele aspecte importante legate de rolul profesorului în orientarea procesului de lectură:

- profesorul nu mai este unicul deținător de sens al textului pe care îl transmite;
- profesorul devine proiectant de situații didactice (sau de situații-problemă), pe parcursul cărora elevul va construi concepte fundamentale;

- pertinenţa de sensuri elaborate nu va fi unicul obiectiv, dar va apărea şi, mai ales, va constitui garanţia competenţelor ulterioare de comunicare;
- practica lecturii textului literar ar trebui să permită metode transferabile tuturor elementelor decodabile din universul existenţial. Avem în vedere, aici, toate tipologiile de lecturi pe care le pot traversa cititorii formaţi prin şcoală (arte plastice, imagini cinetice etc.).

Conceptorul situaţiei de lectură poate alege oricare metodă de lectură, dar este bine să ţină seama de:

- operaţiile mentale de bază şi de conceptele operatorii (sau invariantele) care intervin în orice act de lectură, indiferent de suport (text, imagine fixă sau animată) (vezi infra, *Capitolul 5*);
- anumite noţiuni de tehnica lecturii;
- anumite noţiuni filologice, adecvate vîrstei cititorului.

c) Mulţi dintre profesori ar putea crede că adoptarea unor anumite tehnici de lucru, conform cererii sociale formulate în politica educaţiei, ar rezolva problema. Întrebarea firească este, aici, dacă amenajările didactice, de obicei, intuitive rezolvă disfuncţiile apărute în integrarea competenţelor de lectură dobîndite prin şcoală în practica socială.

Chiar acordînd prioritate procesului asupra produsului, un alt şir de întrebări se degajă: care sînt sensurile valabile ale textului? ce competenţe ar trebui să intre în actul lecturii? care dintre acestea sînt optim utilizate de cititor?

Principiile lecturii metodice rezidă din răspunsurile la întrebările legate de discursul didacticianului şi de gradul de dezvoltare a discursului. Oportunităţile de lectură, create de profesor, în care reflecţiile epistemologice şi pedagogice vor intra în opţiunile sale reale, vor modifica anumite practici de învăţare ale cititorilor. Pentru că lectura metodică nu este o simplă evoluţie de tehnici, ci angajează concepţii esenţiale care modifică reprezentările elevilor. Printre diversele reprezentări socioculturale puse în joc, aceea a sensului este fundamentală. De aceea, adeziunea profesorilor la ideea de situare în cauză a sensului textului este esenţială.

d) *Lectura metodică şi tipologia textuală*

Elementele textuale comune pot fi relevate prin situarea în paralel a două sau a mai multor texte, plecînd de la mai multe ipoteze secundare de lucru:

- dacă se poate redimensiona lectura metodică a textului literar printr-un demers inspirat de tipologia textuală (presupunînd că principalele caracteristici ale textelor narative, argumentative, descriptive, expozitiv-informative au fost deja studiate de elevi)?;
- ce modificări ar antrena schimbarea de cadru tipologic a unor texte, în care conţinutul referenţial rămîne apropriat?;
- ce interes didactic s-ar degaja dintr-o paradigmă de lucru care are la bază comparaţia textelor?

Demersul propus conduce la confruntarea metodică a două pasaje sau a două texte diferite. Reaşezarea în problemă a sensului nu este suficientă, pentru că cititorul este implicat şi afectiv. Atunci, putem vorbi despre *negocierea de sens pe baza textului literar*, situaţie didactică consensuală dintre profesor şi cititorii, dintre

profesor şi elev, dintre elevi şi elevi. Aceste distincţii permit şi reclamă, în acelaşi timp, o clarificare a orientării sistemului didactic pentru care se optează.

e) Coerenţa demersurilor lecturii

Lectura metodică tinde să pună în evidenţă munca constantă şi indisociabilă a formei şi a sensului în ţesătura literară. Dacă aceasta trebuie să evite excesele formalismului, trebuie, de asemenea, să se păzească de orice imprecizie: profesorul trebuie să aibă grijă ca cititorii să dobîndească un vocabular exact şi pertinent, instrumentul necesar analizei. Exerciţiile de lectură concepute pe baza vocabularului cer timp şi efort, dar îi poate antrena pe elevi într-o activitate independentă, autonomă. Apoi, profesorul poate solicita elevilor, cu orice ocazie, să examineze mai liber şi mai rapid un text scurt, incitîndu-i să pună întrebări de tipul: despre ce este vorba?, cine vede?, cine vorbeşte?, cui?, unde?, cînd?, cum? etc. Aceste întrebări reclamă răspunsuri precise, care se sprijină pe text şi care se organizează, puţin cîte puţin, în vederea unei *receptări coerente*. Lectura coerentă, în pofida constrîngerilor (timp imparţial, examinare pe timp determinat) nu este diferită de natura lecturii metodice descrise anterior. Cerinţele unei lecturi metodice nu trebuie să ne facă să uităm că întîlnirea cititorului cu textele literare are drept scop rafinarea plăcerii unei lecturi individuale şi suscitarea unei reflecţii personale, ca şi dorinţa de a scrie. Menţionînd specificul textului literar, lectura metodică se poate prezenta în variate moduri, urmînd o ordine analitică sau sintetică a textului. Pentru fiecare gen de discurs sau tip de text, uneltele de analiză pot fi adaptate. Departe de a propune o grilă unică pentru descifrarea tuturor textelor, practica unei lecturi metodice ţine seama de specificitatea fiecăruia dintre texte.

De exemplu:

- În cazul unui text de teatru, se ia în consideraţie faptul că teatrul nu este numai un gen literar, ci este o artă a spectacolului şi o practică scenică. Atunci, profesorul ia în calcul determinările, structurile şi modurile de funcţionare proprii discursului teatral, ca şi procedeele specifice limbajului dramatic. Lectura metodică trimite la studierea ordinii de intrare în scenă a personajelor, a raportului de forţe, a dinamicii jocului, a repartiţiei spaţiilor afective şi intonative pe cuvînt, a unor situaţii diverse de enunţare şi a unor forme de dialog, a distribuirii şi înlănţuirii replicilor, a destinaţiei multiple a cuvîntului teatral, a prezenţei şi a funcţiei personajelor mute (vezi *Anexele*).
- Pentru realizarea lecturii metodice a unui text liric, profesorul asociază analiza precisă a procedeelor metrice, de versificaţie, de prosodie (şi a efectelor acestora) cu aceea a temelor, a motivelor şi a imaginilor. Se acordă o atenţie particulară numărului de silabe, diferitelor tipuri de versuri, picioarelor metrice sau accentelor, jocului de sonorităţi, sistemului şi jocului de rime, ritmului şi organizării strofice, în raport cu ansamblurile sintactice. Acest fapt didactic conduce cititorii spre integrarea modurilor de elaborare a unui limbaj poetic (vezi *Anexele*).
- Pentru a realiza lectura metodică a unui text de tip argumentativ, profesorul ar urma să ia în consideraţie categoriile lingvistice (situaţii de discurs, enunţare, temă), ca şi elementele de retorică, de logică şi de argumentaţie. Cititorul analizează organizarea sintactică a textului, variabilele discursului, mijloacele retorice, arta persuasiunii. Lectura metodică, în această situaţie de învăţare, poate demonta sofismele şi paradoxurile (vezi *Anexele*).

6.3. Lectura metodică a textelor literare

6.3.1. Textele şi contextele acestora

Orice decupaj al textului în extrase comportă, evident, o parte de arbitrar care cere să fie justificat prin contextul textului sau al operei, inserîndu-l într-o progresie narativă. Din punct de vedere tipologic, problematica este aceea a articulării digresiunii în contextul narativ.

a) Alegerea structurii extrasului presupune, în prealabil:

- analiza semnelor discursului (prezenţa mărcilor enunţării);
- sesizarea contradicţiilor discursului;
- relevarea dominantelor discursului;
- acceptarea relaţiei dintre hipertext şi hipotext.

Pentru a selecta extrasul de text avem două modalităţi de a opera asupra textului integral: *demersul centrifug* şi *demersul centripet*. Dacă demersul centrifug este natural în ceea ce priveşte hipotextul descriptiv (de exemplu, lărgirea planurilor de descriere), demersul centripet comportă o altă logică, a introvertirii acţiunii (rezumarea unor capitole, de exemplu). Analiza structurală evidenţiază apartenenţa tipologică a textului, deoarece aceasta se motivează prin modificările care afectează nivelurile scriiturii. Tendinţele esenţiale ale hipertextului se regăsesc în interiorul elementelor, ca şi în articulaţiile acestora. În schimb, organizarea tematică a textelor este diferită şi depinde de dezvoltarea hipertemei (harta descriptivă ca modalitate didactică de reprezentare a evoluţiei hipertemei). Efectele didactice sînt conferite de utilitatea lecturii şi a interpretării a două texte utilizînd acelaşi referent tematic.

b) Proiectarea unor oportunităţi didactice de lectură se poate realiza în două planuri interferente:

- *Studiul diagonalei*:

i) a repera spaţiul de experienţă al lecturii, de-a lungul întregului text;
ii) a alcătui lista de personaje, a repera distribuţia acestora sau a releva elementele de descriere;
iii) a releva derularea evenimentelor pe baza paragrafelor, elementele topografice, ca şi simbolistica acestora;
iv) a surprinde înlănţuirea evenimentelor relatate.

- *Intertextualitatea*, pe care se bazează lectura şi compoziţia, porneşte de la prezenţa literală a textului, reperarea sensului literal şi transferul acestuia în sens figurat, ca, în faza ulterioară a lecturii, demersul să fie refăcut invers. Apelul la intertextualitate, recursul la epitext sînt mijloace externe de a-şi apropria semnificaţia textului, ceea ce nu este suficient pentru o lectură integrală de sens. Confruntarea sub forma unor grupări de texte, care ar părea să dezvăluie acelaşi lucru, va oferi pretextul relevării anumitor straturi profunde ale textului ca figuri ale lecturii.

Jean-Marie Schaeffer (1989) deosebeşte statutul literal de cel figural al structurii semantice în receptarea trăsăturilor de conţinut (subiect, motiv, temă). Există (1) texte care oferă un sens literal şi o interpretare figurală sau (2) alte tipuri de texte, în care sensul figural este lăsat în sarcina cititorului, adică interpretarea este un efect care

vizează opera la nivelul intenţionalităţii sale funcţionale. O lectură rapidă şi eficientă a unor texte structurate dens pe anecdotică (de pildă, basmul, snoava, fabula, parabola) ar permite reperarea funcţionării structurilor sale semantice pe două etape: povestirea propriu-zisă şi transpunerea sa figurală.

Trecerea spre lectura totală a unui text se realizează printr-un complex de factori legaţi de situarea în cauză a cititorului sau de situarea în text a acestuia: efectul textului rezultă din trecerea de la secvenţă la configuraţie, adică de la linearitatea enunţului la figură. De pildă, a urmări derularea povestirii, în ordine cronologică, înseamnă deja a reflecta asupra evenimentelor pentru a avea întregul semnificant - ordinea sa configuraţională (Jean-Michel Adam, 1988).

c) Lectura metodică se deschide asupra lecturilor anterioare, ca şi asupra celor autonome sau selecţionate, solicitînd parcursuri variate de învăţare, modalităţi suple de regrupare a problemelor.

Avînd în vedere cele expuse mai sus, referitor la contextele de realizare a sensurilor lecturii, considerăm că este bine să operăm simultan în planurile de receptare a textului literar prin:

i) *Exerciţii de învăţare*, care tratează metodologia şi analiza (a observa, a releva, a clasa, a compara), cunoaşterea reflexivă a super-structurii. Ipotezele acestor demersuri constau în faptul că reprezentarea organizării textului antrenează construirea de către elev a semnificaţiei realizate imediat ce începe înţelegerea;

ii) *Exerciţii de explorare*: rezolvarea unor dificultăţi de lectură. Ipotezele de lucru, în acest caz, sînt cele din domeniul reorganizării cognitive din demersurile lecturii.

iii) *Exerciţii de compoziţie.*

6.3.2. Lectura de integrare

a) În termeni de construcţie a unei secvenţe didactice, lectura metodică a unui text scurt nu trebuie să înlocuiască lectura operelor integrale, ci să se articuleze cu acestea. Gruparea de texte nu este juxtapunere de lecturi metodice, mai mult sau mai puţin apropriate, ci este studiul efectelor de sensuri produse de o lectură a textelor confruntate unele cu altele. Avem în vedere lecţiile recapitulative al căror conţinut didactic ar trebui să fie, în primul rînd, un *demers configuraţional*, apoi, relevarea unui sens major care ar trebui să conţină alte sensuri subordonate demonstrativ.

Lectura metodică oferă posibilitatea depăşirii antinomiilor maniheiste şi sterile de interpretare a textului literar, deoarece:

- opoziţia dintre textele literare şi textele nonliterare pierde din virulenţa sa;
- instrumentele lecturii metodice relevă, totodată, elemente de analiză literară, de retorică, de gramatică a textului.

b) *Cum evaluăm lectura unui text integral?*

Textul integral se defineşte prin opoziţie cu fragmentele sau cu extrasele de text. În practica şcolară, acesta nu este un text de lucru în clasă. şi atunci, interesul pentru studiul unei opere literare sau pentru un text integral poate veni dinspre gramatica textului, a lingvisticii textuale. O acţiune didactică optimă ar trebui să aibă în vedere, în primul rînd, conştientizarea elevilor că unitatea de sens a textului nu este egală cu suma de sensuri ale fiecăruia dintre enunţurile componente. Lectura metodică nu poate

rezolva această situație, deoarece, prin însuşi statutul său, spațiul de lucru este determinat. În schimb, dezvoltările didactice inspirate de gramatica textului și de lingvistica textuală, reaşezate pe mecanismele operatorii ale unei receptări optime, pregătesc elementul uman al învățării generat de tensiunea cititorului spre o lectură completă.

6.3.3. Lecturi succesive

a) Dacă în exemplele anterioare am focalizat ideile asupra lecturii operelor narative, construite pe axa sintagmatică în linearitatea lecturii, în schimb, textul poetic, combinat pe axa paradigmatică, ar părea privilegiat din punctul de vedere al preluării sale integrale. Pe de altă parte, emiterea unei judecăți pertinente referitoare la un poet se face, de obicei, pe baza lecturii mai multor volume, dar, tot aşa de bine, sînt rari cititorii care citesc un volum integral. Un text poetic este adeseori emergența unei suite de alte numeroase texte anterioare sau de variante, elemente de acțiune umană cu tendință spre integral, spre perfecțiune, care ar putea intra, de asemenea, sub incidența unei didactici a lecturii. Variantele, care, de obicei, fac obiectul unei critici de identificare, oferă posibilitatea reconstituirii mişcării creatoare a textului. Aici, pot fi înmulțite ipotezele de lectură ale elevilor prin:

- completarea unor versuri care lipsesc;
- interpretarea unor versuri, fără a avea un aparat critic de subsol;
- transcrierea în proză a unor versuri ş.a.

b) Construcția paradigmatică de sens se poate face prin lecturile succesive ale unei prime lecturi auditive / vizuale, urmate, apoi, de lecturi operative.

Avînd în vedere modalitățile enunțate de abordare a textului literar, propunem mai jos un inventar tipologic de exerciții:

a) *Exerciții de reperare*, prin diferite modalități, a spațiului de experiență a lecturii, determinat de reperele spațiale şi temporale;

b) *Exerciții de relevare a referințelor exterioare ale textului*: indicații asupra paginației, amplasarea paragrafelor, informații prin care elevul poate face o citare şi nu o relatare. Aceste exerciții se fac în scris şi vizează, în special, achiziția unei metode autonome de muncă.

De exemplu:
A releva cuvinte şi expresii prin care este descris spațiul nemuririi din basmul *Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte*: referințe, structuri nominale, enunțător, actanți etc.

c) *Exerciții de comparare*, care se referă la anumite părți disparate ale textului, cîteodată, îndepărtate, acordînd atenție modificărilor-cheie ale textului, evoluțiilor decisive asupra intrigii;

d) *Exerciții de imitare*, care sînt exerciții punctuale, au funcția de a revela și de a-şi apropria manevrarea anumitor tehnici şi forme de scriitură. Aceste exerciții construiesc noțiunea de expansiune a textului în conştiința cititorului;

e) *Chestionarele*, orale sau scrise, fac parte din obişnuințele şcolare, dar grila cu întrebări se poate adapta nivelurilor de învățare a cititorilor;

f) *Exerciții de conșientizare a problemelor lingvistice microtextuale* (de exemplu, inserția unei descrieri într-un pasaj narativ).

Aceste exerciții, mai ales, pentru textele lungi, sînt complementare și indispensabile asimilării și stabilizării unor noțiuni descoperite prin lectură. Unele sînt punctuale, limitate cantitativ la o zonă precisă a textului, altele circumscrise unui element de detaliu, altele sintetice. Dintre acestea, unele au un caracter intensiv, deoarece au un scop fie operator simplu, fie pragmatic. Dezbaterile în grupul de elevi, cu durată limitată, sînt forme didactice eficiente, ca și cercetarea sau aculturația literară suscitată de cerințele formulate de profesor. Toate aceste se bazează pe faptul că *lectura este întotdeauna intertextuală.*

6.4. Instrumentele lecturii metodice

Un cititor avizat parcurge trei demersuri în procesul lecturii: percepția, înțelegerea și interpretarea (secvență sincronică), aplicarea (Hans-Robert Jauss, 1982). Unitatea procesului hermeneutic se realizează astfel:

- orizontul progresiv al percepției estetice (reconstrucția hermeneutică a primei lecturi);
- orizontul retrospectiv al înțelegerii interpretative (constituirea de sens în a doua lectură);
- concretizarea textului prin schimbarea orizontului receptării sale (înțelegerea și judecata estetică).

Cititorul implicat pornește de la aceste achiziții de lectură și le transferă, în ordine inversă, în planul redactării, pe baza unei judecăți estetice, folosind datele interpretării pentru a accede la reconstrucția proprie a textului, în care înglobează sensul receptat inițial. În aceste condiții, definind instrumentele lecturii metodice, premisa de lucru de la care plecăm este că orice proces de lectură desfășurat în clasă se bazează pe o trecere reversibilă între teorie și practică, în care se confruntă critic experiențe și reajustări continue ale exercițiilor propuse prin obiectivele vizate.

6.4.1. Cîmpurile lexicale

Operația didactică de *determinare a cîmpurilor lexicale* este unul dintre instrumentele lecturii metodice.

Acest fapt permite:

- abordarea textului plecînd chiar de la materialul său, chiar, limbajul, anulînd astfel orice distincție *a priori* între fondul și forma sa, lăsînd deoparte problema perspectivei ficțiunii autorului;
- transferul între texte diferite (metodă optimă de rafinare a utilizării acestui instrument, care se poate aplica oricărui text, indiferent de gen sau de tip);
- o anumită autonomie a cititorilor;
- o nouă ipostază a receptării estetice, deși textul este dezmembrat.

Pentru ca determinarea cîmpurilor lexicale să fie eficientă și formatoare, este necesar să legăm această operație didactică de elucidarea conceptului de *izotopie* (Ion Coteanu, 1979). O izotopie este o proprietate caracteristică a unei unități semantice

care permite percepția unei semnificații coerente într-un discurs. Operația didactică nu ar avea sens decît dacă sînt reperate acele izotopii pertinente care conferă textului o nouă semnificație. Pentru profesor, este esențial de înțeles că nu simpla evidențiere a cîmpurilor lexicale reprezintă instrumentul de lectură metodică, ci, mai ales, *organizarea în sinapse a limbajului de lectură*, care înseamnă nu numai receptare, ci și validare și producere de sens prin coerența globală a sensurilor textului.

Semnalăm mai jos cîteva aspecte didactice ale unui demers realizat cu ajutorul instrumentelor lecturii metodice:

a) *Relevarea unui număr de cîmpuri lexicale* are în vedere operații preliminare de elucidare, după cum urmează:

- de ce un cuvînt nu poate avea oricare dintre sensuri?
- de ce cuvintele-cheie, care intră în sinapsele lexicale, trebuie luate în sensul uzitat în text?

Aici, se respectă regula potrivit căreia o izotopie produsă de un cîmp lexical nu dă sens numai unui vers sau unui fragment, ci poemului în totalitate. De asemenea, reținem că totul este interpretabil, că este posibil să reconstruim un context prin care se justifică relația a doi sau mai mulți termeni. Pentru lectură, este valabilă noțiunea de valență imediată și deschisă a cuvîntului ca posibilitate a combinării paradigmatice a cuvîntului.

Procesul producerii de sens a textului, plecînd de la constituirea de cîmpuri lexicale în izotopii, se poate realiza în diferite moduri. Disocierea didactică a sensurilor textului și a cuvintelor, pe baza unor operații minime de interpretare, nu afectează unitatea inefabilă a textului literar.

b) *A construi izotopii*

Conceptele de *cîmp lexical* și de *izotopie* devin operante în situațiile didactice de lectură proiectate de profesor, pe măsură ce cititorii sînt antrenați să observe multitudinea de sensuri ale cuvintelor. Aceasta înseamnă a accepta ideea că, în același text, un cîmp lexical poate fi citit pe mai multe izotopii, chiar dincolo de accepțiunea canonică școlară. Dar scopul profesorului nu este de a înmulți succesiv și steril lecturile elevilor, ci de a le da instrumentul care să le permită să ajungă la o lectură plurală a textelor, plecînd de la cîmpurile lexicale. Aici, pot fi introduse *circumstanțe ale unei secvențe poetice* (chiar de ordin biografic) aflate în observație. Interesul acestui demers este de a orienta percepția unui sens dorit de autor, ca și a altor sensuri posibile. În acest punct al lecturii, demersul didactic se îndepărtează de demersul analitic științific, prin care se ajunge, uneori, la aceeași semnificație, dar pe căi diferite. Esențial, în demersul didactic, este ca elevii să accepte ideea potrivit căreia o izotopie nu le exclude pe celelalte și că plăcerea de a citi textul integral este dincolo de posibila receptare a anumitor sensuri. De asemenea, este important ca profesorul să instituie principiul potrivit căruia orice izotopie nouă oferă posibilitatea unei alte lecturi a cuvintelor și a expresiilor deja citite, organizate în jurul acestei izotopii. Greșit ar fi dacă profesorul ar izola izotopiile pe fiecare secvență a textului poetic.

6.4.2. Cîmpurile lexicale și rețelele semantice

Utilizarea conceptului de *rețea semantică*, în procesul didactic al lecturii, presupune demersuri auxiliare din partea profesorului, menite să-i conducă pe elevi la ideea că un autor face mai mult decît să utilizeze limba, lucrează asupra ei. Anumite

cuvinte, integrabile în cîmpurile lexicale relevate, posedă numai anumite sensuri pe care nu le-ar avea într-un alt context – exprimă astfel viziunea autorului despre lume. Determinarea unei rețele semantice se bazează fie pe ideea textului transfigurată cronologic, fie pe serii poetice dihotomice, din domeniul ontologiei, al filosofiei, al eticii (viață / neant; bine / rău; frumos / urît; adevăr / neadevăr). Acest demers antrenează o reflecție de sinteză asupra textului, generată, în primul rînd, de ipoteza prezenței unei viziuni a autorului asupra existenței. Această ipoteză este confirmată, de obicei, chiar de autor, prin titlul textului, dar, din partea profesorului trebuie să pornească inițiativa realizării altor demersuri colaterale menite să îl conducă pe cititor la realizarea unei sinteze proprii asupra textului.

6.4.3. Rețeaua semantică și perspectivele lecturii

a) Acțiunea didactică de reperare a rețelelor semantice poate intersecta operația de relevare a termenilor valorizanți sau devalorizanți care se referă la nivelurile de comunicare ale textului. Orice text se oferă cititorilor ca un ansamblu coerent de efecte ale limbajului, deschizînd astfel efecte potențiale de sens prin lectură. Așa cum am arătat într-un capitol anterior, există texte, în special, ideologice, care oferă mai multe efecte potențiale de sens decît efecte de limbaj. Or literatura de valoare, prin statutul său inițiatic, este onestă și generoasă din punctul de vedere al ofertei efectelor de limbaj, superioare efectelor de sens prin lectură.

b) Un alt punct de interes al lecturii metodice, bazate pe cîmpurile lexicale este acela de a ajunge la o viziune dinamică asupra textului, interesîndu-i pe elevi nu numai în relevarea cîmpurilor lexicale, cît și în observarea evoluției acestora în interiorul textului, în variații libere sau în opoziții:

- Evoluția cîmpurilor lexicale pe baza unor opoziții (uman / animal / vegetal; animat / nonanimat; cuvînt valorizant / cuvînt devalorizant) poate fi valorificată didactic prin explicarea unor figuri de stil;
- Variația liberă a cîmpurilor lexicale se poate, de multe ori, realiza pe jocul dintre aparență și realitate, adică corespunde tezei asumate de autor și tezei adresate cititorului.

De exemplu:

- Relevarea cîmpurilor lexicale într-un text argumentativ conduce la înțelegerea ordonării ideilor acestuia: în consecință, se poate observa că suma cîmpurilor lexicale este egală cu rezumatul de termeni care ar putea ajuta la reformularea unei izotopii.
- Sau, în cazul operei dramatice, s-ar putea vorbi despre o situație autentică de lectură, dacă la reprezentarea teatrală, la mijloacele regizorale, scenografice, tehnice sau de altă natură, se adaugă reacțiile publicului, realizînd astfel statutul de operă receptată integral. Textul de teatru poate avea atît pasaje narative, cît și lirice, dar este numai o simplă partitură a unui ansamblu de indicații pentru reprezentare, pe care numai o lectură obișnuită nu o poate valida. De aceea, jocurile de rol, obișnuite în didactică, ca și reprezentările teatrale *in vivo*, este bine să fie urmate de o analiză a elementelor constitutive ale efectelor de sens.

7. MODULUL DE LUCRU
CUM SĂ CONVINGEM?

(Exprimarea orală şi scrisă de tip argumentativ)

7.1. Necesitatea şi eficienţa modulului „Cum să convingem?"

Modulul de lucru, realizat pe baza unor texte literare pentru gimnaziu (clasele a VII-a şi a VIII-a), se detaşează din domeniul predării / învăţării limbii şi literaturii române printr-o problematică nouă, aceea a construirii de către elevi a unor instanţe de comunicare de tip argumentativ. Aceasta presupune ca, la capătul procesului didactic, elevul să poată dezvolta un subiect liber de opinie sau de reflecţie, oral sau scris, cu implicaţii procedurale argumentative, sub cele două aspecte definitorii, teză acceptată – teză respinsă, apoi, sinteza apropriată a acestora.

În cele ce urmează, vom prezenta demersul didactic de iniţiere a profesorului în strategiile legate de argumentaţie, folosind textele literare din manualele de gimnaziu. De ce credem că este necesară şi posibilă realizarea acestei instanţe didactice de comunicare? Printre problemele receptate ca fiind disfuncţii în practica şcolară, cu extindere şi în practica socială, înregistrăm:

- Menţinerea cunoştinţelor, a deprinderilor şi a capacităţilor dobîndite la limba şi literatura română în convenţionalul static al disciplinei (se exersează prea puţin în domeniul transferului acestora în practica cotidiană şi socială);
- Lipsa accentului persuasiv din compoziţiile elevilor, recurgîndu-se, de cele mai multe ori, la factorii de natură emoţională sau prefabricată. Această deficienţă se semnalează, mai ales, în zona învăţării comentariilor gata făcute, a vehiculării unui „limbaj de lemn" sau a unui limbaj excesiv metaforizat (este vorba despre efectul şcolar, l-am putea numi, „trădarea retoricii" sau „mistificarea argumentaţiei");
- Confuzia ordonării secvenţelor comunicării, practicarea aleatorismului în exprimare, ignorarea funcţiei de contact dintre interlocutori în procesul comunicării;
- Predominanţa emoţionalului asupra raţionalului atît în interpretarea, cît şi în construirea unor situaţii de comunicare;

- Şi, ceea ce ni se pare a fi grav, se confundă, atît la nivelul receptării, cît şi al emiterii sensurile elementelor textuale, discursive şi chiar lingvistice, care aparţin cauzei, consecinţei, scopului. Deşi, teoretic, acestea se lucrează în gimnaziu, destul de frecvent se traduce semantic fals un fapt la nivelul enunţurilor cotidiene: confuzia lui „datorită" cu „din cauza", confuzia lui „pentru a" cu „pentru că" exprimînd cauza etc.

  De exemplu, se spune:
  „A căzut datorită neatenţiei", în loc de „A căzut din cauza neatenţiei".

- Pe de altă parte, elementele de argumentare minimă, adecvate vîrstei şcolare medii, sînt prezente atît în programele româneşti din perioada interbelică, cît şi în programele moderne, cunoscute de noi, din sistemele de învăţămînt ale altor ţări;
- Anumite noţiuni şi texte, prezente deja în programa şi în manualele actuale, dar şi pentru etapa următoare, pot fi reunite într-un modul didactic realizat, nu într-o viziune statică (de tipul „a da informaţii" noi, în sine), ci într-o viziune dinamică, funcţional integratoare, în care exerciţiile de comunicare ocupă locul central;
- Un nivel de învăţare şcolară spre care se tinde este şi formarea spiritului critic, a raţionamentului cauzal şi dialectic (Jean Piaget, 1973; Robert Gagné / L. J. Briggs, 1977; Lionel Bellenger, 1979; G. de Landsheere, 1989). Acest tip de învăţare este favorabil, mai ales, vîrstei şcolare medii (clasele VII - VIII), la nivelul exprimării orale şi scrise (vezi *Anexe C*);
- Învăţarea pe textele narative, descriptive, de informare, ca şi pe structurile dialogate ale textului dramatic permit transferul cunoştinţelor, al deprinderilor şi al capacităţilor dobîndite prin şcoală, pe baza exersării argumentării (implicite şi explicite) în planul comunicării publice şi sociale;
- Văzută din noua perspectivă funcţional comunicativă, predarea / învăţarea limbii şi literaturii române are în vedere şi formarea unor deprinderi şi capacităţi de comunicare persuasivă: captarea şi menţinerea atenţiei interlocutorului, organizarea logico-semantică a mesajului, îmbinarea adecvată a verbalului şi a nonverbalului etc.

În concluzie, utilizarea modulului de argumentare se justifică atît prin factori externi (disfuncţii la nivelul practicii de comunicare şcolară şi socială, prezenţa problemelor legate de argumentaţie atît în programele româneşti de tradiţie, cît şi în programele actuale din sistemele de învăţămînt cunoscute de noi, posibilitatea de utilizare a unor anumite noţiuni şi a unor anumite texte din manuale), cît şi prin factori interni (noua perspectivă funcţional comunicativă din care este văzută predarea / învăţarea limbii şi literaturii române, adecvarea conţinutului învăţării la nivelul de gîndire al copilului, anumite elemente textuale care permit transferul în comunicarea de tip argumentativ).

7.2. Competențe de comunicare de tip argumentativ

7.2.1. Formarea spiritului critic

Vorbim frecvent de intersectarea unei didactici a științelor comunicării cu didactica limbii și a literaturii. Acest fapt orientează tratarea teoretică și practică a problemei noastre spre domenii de analiză complementară, în sensul că un profesor se folosește de cunoștințe din diferite domenii pentru a realiza instanțe didactice optime de exprimare orală și scrisă (Pierre-Antoine Pontoizeau, 1991). Chiar dacă ceea ce propunem suportă interpretări diverse, totuși problemele de predare / învățare ale limbii și ale textului literar, văzute din perspectiva argumentației, sînt actuale pentru condiția de integrare a elevului de gimnaziu în cotidian și în social.

Să ne explicăm:

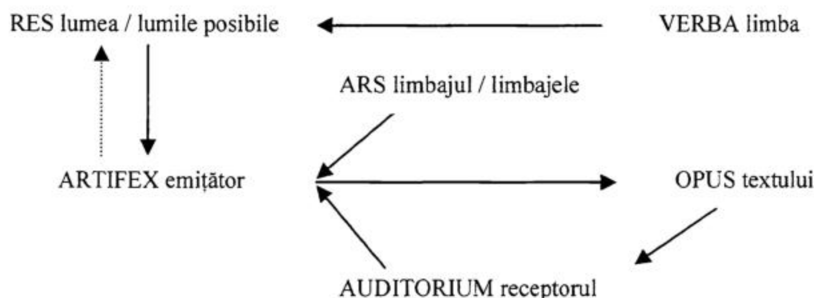
De exemplu, în instrucțiunile Ministerului Învățămîntului din Franța, referitoare la colegii, se prevede:

„Elevii vor lua contact cu diferite tipuri de texte: narativ, descriptiv, documentar, argumentativ. Profesorul trebuie să contribuie la formarea spiritului și a judecății critice a elevilor, învățîndu-i să-și depășească reacțiile spontane. Astfel, aceștia vor trebui să-și fundamenteze aprecierile, să le expună într-o ordine logică și să-și argumenteze opiniile."

Mențiunile de mai sus au o consecință directă, concretă, în sensul că, la examenul pentru obținerea Brevetului (examen general, cu care se încheie perioada premergătoare liceului), este prevăzută, ca probă obligatorie, dezbaterea unui subiect liber de opinie sau de reflecție care implică o dezvoltare argumentativă. Subiectul din vara anului 1990, de pildă, a fost formulat astfel:

„Credeți că explorarea spațiului cosmic este o prioritate a epocii noastre? Veți dezvolta expunerea cu rigoare și vă veți ilustra opinia cu exemple luate din actualitate."

Sau, în perioada interbelică, îndemnurile și argumentele lui Dimitrie Gusti (1984) pentru studierea retoricii, se adresează tinerilor care urmează să intre în viață. Din reflecțiile actuale, rezultă necesitatea distribuirii însușirilor lumii contingente „în și numai prin limbaj ca performanță" (Ion Coteanu, 1992) într-un plan congruent de comunicare socială:



(Ion Coteanu, 1990)

Aceste reflecții, pertinente pentru evoluția didacticii lecturii, conduc la ideea cultivării în şcoală a valorilor persuasive ale limbajului şi ale mesajului scris sau oral. În centrul interesului didactic, ar trebui să se afle şi cunoştinţele despre derularea, construcţia şi funcţionarea logică a comunicării orale şi scrise de tip argumentativ. Nu intră în discuţie numai noţiunea de text, înţeles aici ca „o operă scrisă, o ţesătură de cuvinte" (Ion Coteanu, 1992), decodabil pe baza unei scheme didactice (vezi *Anexele C*). *In extensio,* textul este şi complexul de exprimări lingvistice coerente, utilizate de subiecţi ca mijloc pentru exprimarea unor intenţii. Considerăm că este importantă, pentru cultivarea raţionamentului cauzal şi dialectic, decelarea componentelor şi a funcţiilor de comunicare ale textului exprimat, oral şi scris, structurat pe vectorul logico-argumentativ:

- de tip *lingvistic*: justificarea prin cauză – cauza, agentul, scopul, consecuţia, rezultatul;
- de tip *textual*: încadrarea secvenţelor textuale în discurs;
- de tip *referenţial*: reutilizarea datelor care ţin de domeniul experienţei şi al cunoaşterii; (re)semantizarea acestora, acordarea unui sens global textului exprimat; probarea cu fapte;
- de tip *relaţional*: joncţiunea în dialog, analiza demonstrativă, preluarea contradicţiilor de idei într-o sinteză proprie;
- de tip *situaţional*: argumentarea practică, joncţiunea în dialog (vezi *Anexele*).

De adăugat la toate acestea că funcţiile comunicării prin limbaj, conferite de felul emiţătorului, al receptorului, al mesajului, al canalului de transmis sau al codului, diferă de la un mesaj sau de la un text la altul. Ca urmare, în exprimarea orală sau scrisă, funcţiile de contact dintre interlocutori, în dialog sau în text, referenţială (care se referă la datele experienţei), impresivă (centrată pe voinţa emiţătorului), expresivă (se bazează pe sentimentele emiţătorului) sau poetică sînt fie dominante, fie combinate variat (apud Roman Jakobson, 1960). Pentru cultivarea comunicării orale sau scrise de tip argumentativ, importante sînt *ordinea şi coerenţa care se creează în conştiinţa activă a elevului.*

7.2.2. Exigenţe ale comunicării de tip argumentativ

Didactic vorbind, exprimarea orală are legi diferite de cea scrisă. Profesorul le poate valorifica împreună, prin evaluarea înţelegerii de către elevi a sensului logic global al mesajului sau pe secvenţe.

Ce ar trebui deci să aibă în vedere, în general, profesorul?

a) Conştientizarea intenţiei de comunicare;

b) Adaptarea la receptor;

c) Adaptarea la situaţia de comunicare;

d) Alcătuirea unui plan comportamental, a unei strategii de urmat în comunicare;

e) Intercalarea secvenţelor descriptive, narative, promoţionale (direcţionarea unei intenţii de comunicare în fluxul relatării);

f) Fazele de comunicare: începutul şi finalul relatării, menţinerea atenţiei receptorului;

g) Alternanţa registrelor în activitatea de comunicare de tip argumentativ (paşi conversaţionali);

h) Alternanța vorbitorilor în conversație;

i) Zonele vulnerabile ale conversației;

j) Eventualele perturbări în comunicarea logică (de exemplu, echivocul, improvizația, aleatorismul etc.);

k) Eventualele intersectări metacomunicative (discuția despre discuție) care nu ar trebui să domine comunicarea. De multe ori, acestea devin obositoare pentru elevi.

7.2.3. Construirea instanței didactice de argumentare

Avînd în vedere determinările anterioare referitoare la gradul de stăpînire funcțională a unor elemente de argumentare logică și de persuasiune, considerăm a fi utilă, la nivelul vîrstei școlare medii, introducerea elementelor de interpretare / construire a instanței de comunicare de tip argumentativ. Reflecțiile didactice asupra unor obiective și a unor conținuturi din perspectiva funcțional comunicativă a predării - învățării limbii și literaturii oferă deschiderea necesară proiectării unui asemenea modul școlar de argumentație.

Dintre schemele didactice de înțelegere și de interpretare consultate, ni s-a părut a fi operantă în domeniu paradigma înțelegerii /interpretării pe coordonatele factuale, faptic relevante, interpretative și aplicative, la următoarele niveluri de performare (vezi *Anexele)*

- detaliul: a identifica, a compara, a clasifica (percepția parțială);
- secvența, ideea principală (percepția globală);
- cauza, efectul, consecința, rezultatul (percepția globală, interiorizarea, raționamentul cauzal);
- anticiparea, estimarea (evaluarea critică, raționamentul dialectic, creativitatea);
- rezolvarea de situații (raționamentul dialectic).

Gérard Vigner (1977) și Patrick Charaudeau (1983) dezvoltă chiar ideea textului argumentativ, diferențiat de celelalte (enunțiativ, narativ și retoric), pe baza mecanismelor discursive. Conținutul argumentativ se definește într-un anumit spațiu textual, în care coerența și continuitatea sînt subordonate indicilor de argumentare și de convingere, vizibili la nivelul logico-semantic și lingvistic. Acțiunea didactică propusă de noi se sprijină pe lectura / audierea unor texte scurte: afirmare / negare enunțiativă, raționament anterior, secționarea discursului pentru a lua în coautorat motivat interlocutorul, determinarea raportului cauză / consecință / scop / rezultat. De asemenea, textul supus interpretării logice poate trata descrierea unor obiecte fizice, prezentarea unor evenimente, a unor atitudini, comportamente și opinii etc.

7.3. Proiectarea modulului de lucru

Modulul de argumentare evoluează pe mai multe planuri didactice: intenția receptării discursului în contextul comunicării (ce vrea?); viziunea și structura textului (cum vrea?); ierarhizarea argumentelor textului receptat sau a mesajului exprimat (cum reușește?); limbajul utilizat de emițător / receptor.

7.3.1. Organizarea elementelor componente ale modulului de argumentare o vedem astfel:

(A) Schemele de lucru care conțin:
- secvența juxta-modulară, textul literar de referință, cu dominantă didactică logico-argumentativă;
- ipoteza de construire a instanței didactice de tip argumentativ, enunțată, de obicei, este prezentă în titlurile modulului;
- componenta textuală sau dialogată: coerența exprimată;
- componenta semantică, continuitatea de limbaj în instanța comunicării: structuri logice și presupuse, transparente sau inefabile, utilizabile poetic și retoric;
- componenta transformațională (structuri lexico-gramaticale, reprezentări, reguli sintactice);

(B) Fișele de exerciții: secvența aplicativă / creativă

7.3.2. Problematica modulului

Așa cum am arătat la început, problema modulului de argumentare se detașează la nivelul procesului de transfer dintre programă și manuale, prin funcția sa interacțională, care reglează, în ordine cantitativă, și ierarhizează, în ordine calitativă, regularități și noutăți specifice, permisive interlocutorilor dintr-un anumit domeniu școlar.

Înscrierea modulului de argumentație pe linia recuperării ulterioare din perspectivă didactică stabilă presupune:

a) Diagnoza anterioară a problemei tratate;

b) Structurarea informațiilor / itemilor în subsisteme coerente, flexibil deschise;

c) Progresia firească, tautologică în modulul integrat, la rîndul său, în sistemul coerent al disciplinei de studiu, în funcție de parametrii didactici specifici (anul de studiu, gestiunea mentală a elevilor, obiectivele de referință și performative ale programei de învățămînt);

d) Demersul analitic juxta-modular, cu modificarea unei variabile (competențe de comunicare de tip argumentativ, orale și scrise);

e) Demersul sistemic inter-modular, cu modificarea unui grup de variabile (competențe de comunicare, în general);

f) Reguli metonimice de construcție, considerate sub aspectul eficienței (anumite scheme de lucru sau anumite exerciții care pot fi modificate, dezvoltate);

g) Crearea unor puncte stabile în stăpînirea funcțională a paradigmei propuse (conform unui calendar școlar sau unui program de studiu – modulul oferă două posibilități de abordare) (vezi *Anexele*);

h) Proiectarea „metaforei didactice" în viziune optimistă (adaptarea unor secvențe la posibilitățile elevilor și la condițiile externe ale învățării);

i) Angajarea competenței de comunicare de tip argumentativ prin articularea unui itinerar cognitiv și motivațional;

j) Estimarea coeficientului de ajustare a modulului (se pot alege unități sau secvențe de rezolvat, după nevoile fiecărui colectiv sau ale fiecărui elev).

Sub acest aspect, considerăm eficientă transpunerea concepției holodinamice a lui Renzo Titone (1969), care asigură recurența și alternativitatea obiectivelor, a strategiilor, a mijloacelor de învățare (Aculin Cazacu et al, 1975). În modulul propus, subiectul evoluează într-o învățare etapizată:

- Faza activă care implică perceperea globală a sarcinilor de învățare, analiza operativă (executarea și interiorizarea), sinteza operativă (recuperarea expresiei generale);
- Faza de întărire înseamnă refolosirea intensivă și extensivă a unor structuri semnificative în contexte diferite de comunicare de tip argumentativ;
- Faza de control presupune evaluarea constantă și autocorectivă a progreselor.

7.4. Descrierea modulului de lucru

7.4.1. Contextul aplicării

Modulul de lucru *Cum să convingem?*, construit pe baza textelor literare din manualele pentru clasele VII-VIII (apărut la Editura Didactică și Pedagogică, 1995, sub forma *Ghidului profesorului* și a *Caietului de exerciții*), își propune sprijinirea procesului de înnoire a unor materiale-suport necesare elevilor și profesorilor, cît și factorilor activi interesați de evoluția educației (părinți, studenți etc.).

Acesta urmărește atît o nuanțare a gîndirii literare, cît și construirea unui demers argumentativ, promovînd modalități noi de abordare (1) pragmatică, (2) teoretică, (3) procesual operațională a cunoștințelor din domeniul limbii și literaturii.

Modulul conține 14 secvențe de învățare pentru clasa a VII-a și, respectiv, 15 pentru clasa a VIII-a. Secvențele se pot integra în planificarea obișnuită a profesorilor, conform calendarului obișnuit (vezi secvențe în *Anexe C*). Procesul de aplicare presupune predare, învățare, evaluare, reușită școlară. Numerele fișelor care conțin rezultatele la teste corespund numerelor unităților de conținut din calendarul integrat al modului (vezi *Anexele*). Diagramele de evaluare reflectă progresele sau regresele copiilor. Profesorii interesați să urmărească evoluția elevilor pot realiza asemenea diagrame, păstrînd următoarea convenție:

- pe orizontală, sînt înregistrați elevii cu numere (eventual, cel din catalog);
- pe verticală, se punctează performanțele atinse de aceștia pe scala de notare acceptată

Care sînt obiectivele generale ale aplicării modulului?

- formarea unor deprinderi și a unor capacități de tip argumentativ la elevi: lingvistice, interlocutive, textuale, referențiale, socioculturale;
- formarea unui comportament de învățare, la elevi, independent și autonom;
- modificarea atitudinii față de predarea / învățarea limbii și literaturii atît la nivelul profesorilor, cît și la nivelul școlii.

Din rațiuni practice, după cum, de altfel, va reieși și din lucrarea noastră, am conceput două variante de ordonare a unităților de învățare:

- una, cronologic integrată, prin care profesorul poate sincroniza modulul cu planificarea sa calendaristică, pe baza programei și a manualelor actuale (vezi *Anexele*);

- cealaltă, funcțional comunicativă, urmărind achiziția şi formarea gradată a unor cunoştinţe, deprinderi, capacități din domeniul argumentației.

Conținutul modulului de lucru

În plus, oferim orientativ tabelul sinoptic al interpretării şi al argumentării (vezi *Anexele*), din care profesorul va putea prelua, autonom şi independent, şi alte elemente pe care le consideră necesare şi utile interpretării şi construirii argumentației, adecvate nivelului de învățare al clasei.

Materiale-suport alcătuite în acest scop sînt:

Caietul elevului care conține scheme de lucru şi fişe de exerciții:

- Schemele de lucru (notate A), destinate atît profesorilor cît şi elevilor, sînt orientative şi se pot ajusta, modifica sau îmbogăți, în funcție de nivelul intelectual şi emoțional al fiecărei clase.
- Fişele de exerciții (notate B) corespund schemelor de lucru, dînd astfel elevilor posibilitatea de a lucra independent. (Oferim cîteva exemple în anexele lucrării noastre.)

Ghidul profesorului cuprinde:

- argumentarea necesității şi a eficienței modului;
- prezentarea competențelor de comunicare de tip argumentativ;
- prezentarea generală a modulului;
- obiectivele şi conținuturile specifice temei abordate;
- prezentarea unor ipostaze didactice ale aplicării modulului; utilizarea caietului de exerciții;
- referințe;
- anexe.

7.4.2. Obiectivele terminale

Obiectivele terminale care se pot raporta la instanțele didactice de tip argumentativ propuse sînt:

- să corecteze şi să clasifice reprezentările empirice despre argumentare;
- să recunoască şi să conştientizeze importanța elementelor textuale, interlocutive, lingvistice, referențiale, socioculturale utilizabile şi în domeniul argumentației;

De exemplu:
- schema descriptivă în proză şi în versuri;
- portretul (ca formă de descriere);
- evocarea;
- amintirile;
- rezumatul;
- exprimarea lexico-gramaticală a agentului, a cauzei, a scopului, a consecinței.

- să recunoască unele texte şi elemente de construcție a argumentației (teza / antiteza, probarea cu fapte, exemplul sau ilustrarea etc.), unele procedee specifice (enumerația, antiteza, inversiunea etc.) utilizate în domeniul argumentării;
- să interpreteze şi să extrapoleze aceste cunoştinţe în diferite instanțe ale comunicării de tip argumentativ;
- să aplice corect cunoştinţele dobîndite în:

- contexte lexico-gramaticale;
- contexte de comunicare (dialogate, monologate);
- construcții textuale, discursive (argumentație, demonstrație, discurs oral și scris);

- să compare și să deducă elemente, relații și norme de organizare utilizate în argumentație (justificarea prin cauză, argumentarea practică, prelucrarea contradicțiilor în sinteză, joncțiunea în dialog, analiza demonstrativă) (vezi *Anexe C*);
- să elaboreze structuri argumentative simple, pe baza unui plan de acțiune logică (justificarea prin cauză, joncțiunea în dialog, argumentarea practică);
- să elaboreze texte argumentative, orale sau scrise, pe baza unui plan de acțiune persuasivă (preluarea contradicțiilor în sinteză, argumentarea practică, analiza demonstrativă);
- să utilizeze adecvat și persuasiv segmente dialogate sau texte argumentative în situații de comunicare variate, orale și scrise.

7.4.3. Conținutul modulului de lucru:

Clasa a VII-a (24 ore)

1. Introducere	2 ore
1.1. De ce este necesară argumentația?	
1.2. Cum poate fi realizată o argumentație?	
• Test inițial	2 ore
2. Transferul anumitor cunoștințe în argumentație	4 ore
2.1. Descrierea. Tabloul în proză	
2.2. Descrierea în versuri. Antiteza, hiperbola.	
2.3. Forme de descriere: portretul	
2.4. Utilizarea sensului propriu și a sensului figurat al cuvîntului	
3. Justificarea prin cauză	3ore
3.1. Utilizarea complementului de agent	
3.2. Utilizarea complementului de cauză	
3.3. Utilizarea complementului de scop	
4. Probarea cu fapte	3ore
4.1. Utilizarea evocării ca probă în argumentație	
4.2. Încadrarea amintirii în fluxul relatării	
4.3. Încadrarea rezumatului într-un discurs	
5. Argumentarea practică	3ore
5.1. Discutarea realizării artistice a unui tablou	
5.2. Discursul *Patrie și patriotism* de B. St. Delavrancea	
6. Joncțiunea în dialog	2 ore
6.1. Transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă	
6.2. Tehnici de menținere a atenției: umorul	
• Etapele discursului (vezi 5.2.)	
• (recapitulare)	1oră
• Test final	2 ore
• Ore la dispoziția profesorului	

Clasa a VIII-a (26 ore)

1. Introducere 1 oră
1. Ce este un discurs?
- Test inițial 2 ore

2. Transferul unor cunoştinţe în argumentaţie 3 ore
   2.1. Descrierea în versuri. Inversiunea
   2.2. Utilizarea alegoriei în argumentație
3. Justificarea prin cauză 2 ore
   3.1./3.2. Cauza, consecința, scopul
4. Argumentarea practică 4 ore
   4.1. Secvențe de discurs oral: textul dramatic Vlaicu-Vodă de Alexandru Davila
   4.2. Expunerea orală după planul de idei
   4.3. Dezbaterea, masa rotundă
5. Preluarea contradicțiilor în sinteză 3 ore
   5.1. Semnificația titlului
   5.2. Deconstrucția şi construcția unui text literar/nonliterar
6. Joncțiunea în dialog 2 ore
   6.1. Monologul interior
   6.2. Tehnici de menținere a atenției: umorul (II)
7. Demonstrația 3 ore
   7.1. Demonstrația în discursul literar
   7.2. Demonstrarea ideii filosofice comuniunea om / natură

- Scheme utilizate în argumentație (recapitulare) 1 oră
- Test final 2 ore
- Ore la dispoziția profesorului

7.4.4. Aspecte ale evaluării

a) *Evaluarea corespunde unei diversități de operații colaterale* care constau în:
- atribuirea de valori unei teme sau unei subteme;
- recunoaşterea unui grad de conformitate la norme;
- identificarea unei poziții a subtemelor într-un ansamblu de referință.

Factorii de diversificare a practicilor de evaluare din fişele de exerciții se raportează la următoarele planuri de analiză:
- planul valorilor şi al normelor (cunoştinţele factuale);
- planul procedurilor, care permit izolarea faptelor asupra cărora se poate oferi o judecată;
- planul procesului prin care actorul social (profesorul) enunță o judecată.

b) *Diversitatea procedurilor de evaluare*

Lectura textelor literare din manualele actuale, indicată în caietul de exerciții, se dezvoltă începînd cu *observabilele*, interpretate pe baza indicatorilor (material iconic, extrase din opere etc.), apoi, continuînd cu relevarea interpretativă a unor caracteristici tematice ale modulului de lucru, a unui nivel sau a unei globalități a performanței receptării textului literar, încadrat de problemele mai largi de comunicare sociocultura-lă. Aceste observabile sînt: durata, ritmul sau viteza de lectură, pauzele, erorile de

pronunție, ezitările, reluările, intonația, faptul de a restaura un text căruia i s-au amputat anumite cuvinte sau în care cuvintele au fost segmentate sau transformate, faptul de a răspunde la anumite întrebări referitoare la text etc.

c) *Artificiile măsurii*

A măsura, în cazul acesta, înseamnă a atribui proprietăți de număr observabile, notate **ABCDE**, unor sarcini de învățare care nu au în mod necesar aceste proprietăți. Deci:

- se stabilesc scoruri de performanță în înțelegere pentru a aprecia procesul de lectură și de compunere;
- se totalizează reușitele la exercițiile variate.

De fiecare dată, se pune problema semnificației indicatorilor obținuți:

- scoruri echivalente obținute într-o manieră diferită (activitate diferențiată pe grupe);
- semnificația diferențelor dintre scoruri.

d) *Diversitatea normelor și a scalării de valoare*

Măsura nu are valoare prin ea însăți. Aceasta este un intermediar, cîteodată, util pentru a situa datele unei observații în ansambluri de caracteristici mai mult sau mai puțin organizate, structurate, ierarhizate.

Aceste ansambluri pot fi:

- programul de învățare ca ansambluri de conținuturi de stăpînit (testele inițiale, finale, formative);
- colectivitățile de referință ca ansambluri de indivizi în care se cunoaște distribuția scorurilor pe scara de performanțe sau de comportamente (grupele de lucru);
- modelele teoretice ca ansambluri de elemente (unitățile de învățare) care permit descrierea dezvoltării învățării (vezi *Anexa 5*);
- organizarea și modul de acțiune al elevilor în activitatea de clasă;
- ansamblurile de criterii care permit definirea nivelurilor de performanță;
- ansamblurile de valori ce pot fi atribuite elevilor, în funcție de performanțele și de comportamentele manifestate;
- ansamblurile de indicatori cantitativi sau calitativi care servesc la descrierea proprietăților textelor de citit și de integrat, pe baza acestora, în instanța didactică a comunicării de tip argumentativ.

e) *Problema variabilității comportamentelor evaluatorilor*

În general, comportamentul evaluativ se poate descrie în cadrul conduitelor didactice adaptive ale profesorului (vezi infra, *Capitolul 1*), întemeiate pe primirea și pe tratarea informației în clasă, ca și pe interpretarea acestora în vederea acțiunii. Normele și scalele de valoare propuse, ABCDE, furnizează cadrul interpretativ, deoarece observabilele constituie doar baza datelor căutate (apud Noizet, Caverni, 1978). Dar vorbim despre variabilitate *inter-* și *intraindividuală* a comportamentelor în materie de evaluare (M. Postic, 1987). Pentru a înțelege această variabilitate și pentru a o remedia, cîteva elemente asupra modelării comportamentului evaluatorului sînt necesare:

- paralelism între elev și evaluator;
- activitatea cititorului să fie ghidată de informații: textuale (la nivel fonemic, grafemic, sintactic, semantic), enciclopedice sau iconice. De aici, rezultă că

elaborarea de sens, cerută de situația didactică de argumentare propusă de profesor, depinde de intrarea elevilor în text, pe modelul top-down sau bottom-up (angajare de tip euristic sau reflexivitate asupra textului literar, aflat sub indicii didactici ai argumentării) (vezi infra, *Capitolul 5*).

La acestea, s-ar putea adăuga faptul că fiecare profesor are felul specific de a evalua prin felul său propriu de a concepe actul didactic, aşteptările sale față de elevii pe care îi observă, felul său de a defini şi de lua în calcul dificultățile, concepția sa, modalitățile actului de evaluare. În plus, ştim că orice evaluare se situează în raport cu obiectivele, cu intențiile, cu circumstanțele şi relevă o logică proprie. Din acest punct de vedere, profesorii care aplică modulul ar trebui să apeleze la o lectură de formare, de reglare, de diagnosticare a cunoştințelor şi a deprinderilor.

În materie de învățare a problemelor de comunicare de tip argumentativ, ca şi în materie de achiziții şcolare, nu ni se pare posibilă disocierea informației asupra experienței anterioare a elevilor de informația riguroasă referitoare la condiționarea modului de a culege anumite informații legate punctual de situații, intenții, actori, proceduri, concepții asupra comunicării.

Un alt aspect important ni se pare a fi cererea profesorilor ca elevii să înțeleagă ceea ce citesc (a coopera pe sens cu textul) şi să comunice ceea ce gîndesc într-o formă coerentă de limbaj scris şi oral. După cum ştim, cartea, tradițional asociată umanismului literar, este victima unei schimbări de paradigmă culturală, care se concretizează, mai ales în învățămîntul secundar, prin filiere de învățare în care domină ştiințele exacte. Ca urmare, selecția dinspre elită spre şcoala democratizată se operează, de acum, pe bază de capacități de comunicare, menite să fie mai puțin legate de habitus-urile culturale favorabile unor elevi, mai puțin susceptibile de a-i privilegia pe moştenitori (P. Bourdieu, J. C. Passeron, 1970). Caietul de exerciții îşi propune să rezolve anumite tipuri de disfuncții din domeniul învățării logico-argumentative.

Ca urmare a celor prezentate anterior, propunem notarea pe scala performanțelor de învățare ABCDE ale elevilor care utilizează drept material-suport fişele de exerciții pentru construirea argumentației în instanța didactică. Scala simplificată, de la A la E, permite o înregistrare mai rapidă a rezultatelor celor interesați să urmărească progresul în procesul de învățare al elevilor. Corespondențele în sistemul tradițional de notare sînt:

- A = 10
- B = 9/8
- C = 7/6
- D = 5
- E = 4 şi sub 4

Rezultatele pot fi prelucrate pe diagrame (alcătuite manual sau în programul de ordinator FOX-GRAPH) şi pot viza fie progresul, în general, fie numai o anumită zonă de interes a profesorului (o temă / un grup de teme, o anumită formație de elevi). Fişele de exerciții alcătuite pe baza fragmentelor de texte alese, sînt destinate elevilor, ca şi profesorilor interesați să urmărească progresul în achiziția şcolară. Pe de altă parte, profesorul are libertatea să realizeze situațiile didactice dorite, consultînd schemele de lucru care precedă fiecare fişă de exerciții. De asemenea, fişele de exerciții pot fi adaptate de la o clasă la alta, pot fi diferențiate de programul clasei vizate,

oferind astfel posibilitatea selecției și multiplicării tipurilor de exerciții ce ar urma să fie date elevilor. Am mai adăuga că această formă didactică stimulează atît învățarea în grup, cît și învățarea individuală, autonomia ca și independența, accentuînd trăsăturile personalității elevilor.

f) *Criterii de realizare a testelor*

Aplicîndu-se la nivelul claselor VII - VIII, testele sînt concepute punctual în problematica modulului mai sus amintit, fără să existe elemente de interferență.

Aceste teste sînt programate să respecte:

a) *validitatea de conținut*, în sensul că testele acoperă uniform elementele propuse de tip argumentativ prin sincronizarea itemilor și a obiectivelor operaționale din unitățile de conținut esențiale ale modulului (vezi infra, *Subcapitolele 7.4.2., 7.4.3*);

b) *validitatea de construct*, prin sincronizarea naturii itemilor și a obiectivelor corespunzătoare unităților de conținut, relația item / nivel de învățare specific claselor a VII-a, a VIII-a;

c) *validitatea de suprafață*, în sensul că testul este adaptat la subiecții care sînt măsurați – elevi preadolescenți care prezintă condiții de pregătire socioculturală eterogenă;

d) *validitatea concurentă*, prin situarea în relație a rezultatelor obținute de elevi și unele comportamente de învățare similare;

e) *validitatea predictivă*, prin care se estimează performanțele anticipate ale elevilor. Spre exemplu, coeficientul de corelație dintre predictor (rezultatele anterioare, testul inițial față de testele formative) și criteriul programat (testul final) este vădit superior.

7.5. Secvențe didactice de tip argumentativ

În continuarea celor arătate, apare importantă problema transferului reprezentării didactice din domeniul comunicării de tip argumentativ în enunțare (proiectare didactică), în mediere și în transpunere didactică. Nu vom insista aici asupra detalierii aspectelor teoretice de construcție didactică generală amintite anterior (vezi infra, *Capitolul 1*), ci vom aminti doar cîteva elemente specifice pentru acest modul de lucru. Sub acest aspect, ni se pare importantă avansarea unor reflecții didactice asupra utilizării argumentației, care nu sînt nici pe departe forme definitive sau modele, ci, mai degrabă, propuneri de dialog pentru toți cei interesați în această problemă.

Ca urmare, situațiile didactice ale comunicării de tip argumentativ le vedem cumulate pe două planuri, de dorit, intersectabile:

- **Exprimarea orală**
- **Exprimarea scrisă**

Și într-un caz, și în celălalt, actul didactic, predarea / învățarea, presupune un proces controlat, în care coexistă:

a) comunicarea didactică (nivelul practic, situațional);

b) enunțarea didactică (nivelul teoretic);

c) procesul operațional (reorganizarea cognitivă, evaluarea, asigurarea reușitei școlare).

7.5.1. Exprimarea orală

În acest cadru restrîns al lucrării noastre nu putem face propuneri nete de separare a unităților de învățare orale de cele scrise, ci ne limităm la trasarea cîtorva linii orientative, şi care, la un moment dat, se vor dovedi a fi comune celor două domenii de abordare didactică mai sus enunțate. Considerăm necesară, de asemenea, observația că aceste competențe de comunicare de tip argumentatv nu se formează de la bază, de fiecare dată. Elevii dispun deja de experiențe diferite în domeniul comunicării de tip argumentativ, ca:

- a apăra o poziție;
- a argumenta o idee „pro" sau „contra" într-o dezbatere;
- a avea o opinie;
- a motiva o alegere;
- a capta / a menține atenția cuiva etc.

a) Preluată din această perspectivă de acțiune, învățarea ar trebui să pornească de la corectarea cunoştințelor sau a deprinderilor dobîndite în domeniul argumentației. Ştim că, în practica didactică tradițională, există obiceiul de a lua lecția de la începutul începuturilor, ca şi cum atunci se deschide o pagină goală. Sau, într-o altă direcție, lecția se concentrează asupra unor anumite trăsături conversaționale sau textuale, tratînd astfel subiectul separat de întreg (integrarea în practica comunicării de tip argumentativ, de pildă). De aceea, în modulul de lucru propus, se insistă asupra acestor aspecte didactice-limită, şi anume: ajustarea experienței elevilor şi transferul cunoştințelor în practica de comunicare (de exemplu, intercalarea evocării, a amintirilor sau a monologului într-un discurs, oral sau scris).

În practica didactică actuală, există o falie artificial creată între „a înțelege"şi „a vorbi". Modulul de argumentație propune un tip de vorbire activă, care trimite la aprofundarea înțelegerii mesajului în acelaşi timp cu preluarea globală a semnificației acestuia. În timp ce un elev dezvoltă activ un model comunicativ de tip argumentativ, acesta se identifică cu un viitor „rol" social şi versus, creşte astfel disponibilitatea acestuia pentru înțelegerea unor structuri textuale / dialogate prin potențarea cunoştințelor sale de ordin lingvistic.

Este bine ca vorbirea activă a elevilor să fie orientată continuu spre texte receptate integral, purtătoare de semnificații globale (probarea cu fapte, argumentarea practică, teza / antiteza, demonstrația).

Orientarea logico-argumentativă a demersului de decodare a unui text solicită elaborarea unor strategii conversaționale (joncțiunea în dialog), accentuînd laturile sale importante:

- intenția (scopul) comunicării;
- partenerul de dialog (individual / colectiv, diferențiat social, cu particularități de comportament sau de vorbire etc.);
- situația (timpul, locul, modalitatea de comunicare etc.).

Este recomandabil ca dezvoltarea unor capacități de strategie verbală să se realizeze prin jocul de rol (elevii primesc diferite sarcini de comunicare orală). Aceste exerciții, pe lîngă faptul că atrag şi mențin atenția, testează tenacitatea şi viteza de

reacție a elevilor în situații mimetice, avînd un grad sporit de conștientizare și de motivare. Merită să subliniem că demersul practic al elevilor poate fi nuanțat. Acolo unde profesorul simte nevoia unei „întăriri" teoretice, acesta poate interveni optim în jocul didactic. Astfel, metalimbajul specific unei anumite situații de învățare poate fi mult mai lesne asimilat prin modalitatea de „rol în rol" (vezi *Anexele*).

În modulul de argumentare, intră și exercițiile speciale pentru rezolvarea unor stări conflictuale cognitive, construite în scopul reorganizării consensuale a cunoașterii, a cultivării toleranței de idee, pe baza respectării opiniei, a argumentului exprimat de celălalt partener de dialog (de exemplu, proiectarea unei dezbateri, a unui discurs).

Pentru exersarea comunicării de tip argumentativ, orale și scrise, propunem atît extrase de texte, cît și texte literare, ficționale sau nonficționale, preluate, din rațiuni practice, din manualele în uz. Aceasta nu înseamnă că profesorul nu ar avea libertatea de a-și selecta textele pe care le consideră adecvate nivelului de înțelegere sau sferei de interese ale elevilor, din contră, acesta poate utiliza orice text care le place copiilor, desigur, dacă textul literar poate genera oportunități didactice de argumentare, fără a forța situația.

În partea a II-a a modulului, pentru clasa a VIII-a, se propune chiar discursul oral, orientat după un plan clasic de argumentație. În vederea realizării pregătirii elevului pentru comunicarea socială, discursul, ca formă expresivă globală, îl obligă pe acesta să-și conștientizeze propria atitudine verbală: implicarea factorilor generali și particulari relaționali și situaționali, tematizarea și personalizarea vorbirii proprii (de exemplu, în *Caietul elevului*, se găsesc secvențe de învățare de tipul: *Monologul interior*, *Tehnici de menținere a atenției: umorul* etc.).

Un loc important îl ocupă exercițiile speciale, de pregătire a construcției corecte a conversației sau a argumentației. De exemplu, în secvența de învățare *Justificarea prin cauză*, propunem modalități practice de utilizare a cauzei, a scopului, a consecuției, a agentului. Unitățile de învățare din secvență se structurează pe un tip de gramatică în bază semantică, deoarece, pe de o parte, acestea corespund cel mai bine obiectivelor modulului de argumentare, pe de altă parte, permit preluarea experienței de viață și intelectuale a copiilor.

Iată și un posibil inventar de modalități de conștientizare (a) a relației dintre interlocutori, (b) a relației dintre interlocutori și situația de comunicare:

- stabilirea statutului interlocutorilor și a coordonatelor situației de comunicare;
- alternanța text / secvență în fluxul comunicării;
- modificarea traseului conversației, în funcție de parteneri și de situație;
- decodarea corectă a semnalelor nonverbale, asocierea corespunzătoare dintre acestea și mesaj;
- cultivarea unor situații conversaționale de grup, favorabile exprimării unei opinii sau a unei argumentări „pro" sau „contra";
- cultivarea unei comunicări directe sau oblice (indirecte), în funcție de partenerii de dialog;
- formarea unei discipline în conversație (a învăța să asculți, a învăța să fii ascultat): orientarea tematică a conversației;
- dezvoltarea capacității de contraargumentare (construirea antitezei);
- învățarea tehnicilor de stimulare a conversației;

- alcătuirea unor inventare de cuvinte-cheie sau de probleme, în vederea realizării unei expuneri orale;
- susținerea liberă a unei argumentări sau chiar a unui discurs, mediu ca întindere.

O problemă importantă pentru acest domeniu este evaluarea şi asigurarea reuşitei şcolare, în condițiile în care s-a făcut prea puțin pentru exprimarea orală. Pe zi ce trece, devine evident că nu putem aprecia sine die numai capacități de exprimare scrisă. În acest domeniu al exprimării orale de tip argumentativ, două aspecte ni se par a fi importante:

- nu se poate reduce aprecierea elevului numai la formularea orală a mesajului;
- rezultatele comunicării orale nu pot fi apreciate, în principal, numai pe criterii estetice.

De aici, rezultă că acest tip de evaluare trebuie văzut în relație cu aspectele funcționale (de argumentare) şi cu tehnicile retorice, de captare şi de menținere a atenției interlocutorului / interlocutorilor.

- *Ce se poate evalua?*
    - Măsura în care elevul reuşeşte să-şi exprime interesele, opiniile, argumentele / contra-argumentele sale, folosind mijloacele de captare şi de menținere a atenției;
    - Gradul de adaptare la particularitățile interlocutorilor şi ale situației de comunicare;
    - Gradul de aplicare a strategiilor conversaționale şi discursive, pe baza unui plan anterior de lucru (de exemplu, schema euristică, tabloul de cuvinte-cheie etc.);
    - Gradul de integrare a secvențelor / textelor / schemelor textuale în fluxul comunicării;
    - Gradul de cunoaştere şi de folosire a tehnicilor verbale specifice (argumentative, retorice);
    - Măsura în care elevul îşi poate reorganiza conversația, discursul, în funcție de interlocutori, de situație, de canalul de transmisie etc.;
    - Gradul de generalizare sau de abstractizare a unei idei, de tematizare sau de (re)orientare a unei discuții;
    - Deprinderea de a alterna comunicarea scrisă cu cea orală;
    - Gradul de integrare şi de utilizare a altor resurse de informație (iconografice, cinetice, coregrafice, muzicale etc.) în fluxul principal de comunicare.

7.5.2. Exprimarea scrisă

Comunicarea scrisă de tip argumentativ este aproximativ simetrică față de cea orală, una potențînd-o pe alta pe traseul formării unor capacități de exprimare. Totuşi, spre deosebire de exprimarea orală, exprimarea scrisă vizează, în plan principal, şi factorii estetici ai comunicării, ca şi formularea scrisă funcțională, cu accent pe construcția logico-argumentativă a comunicării.

Actul didactic, aici, sub aspectul predării, se bazează pe enunțare, mergînd, apoi, spre comunicarea de tip didactic şi spre procesul operațional al activității.

Reorganizarea cognitivă nu se produce chiar în procesul comunicării (cum este cazul oralului), ci se desfăşoară, mai ales, la nivel preconceptualului, în planul de lucru al redactării. Nivelul redactării este egal cu instanţa comunicării, devenind ireversibil o dată ce a fost pus pe hîrtie. Acceptînd că pot exista variante scrise progresive, sarcina profesorului este de a pregăti toate oportunităţile didactice de exprimare scrisă optimă pentru instanţa de comunicare aleasă.

Avînd în vedere aceste aspecte, prezentăm mai jos un inventar de posibile sarcini de învăţare din domeniul exprimării scrise de tip argumentativ:

a) La nivelul enunţării:

- producerea de discursuri scrise pe o temă dată, transformarea unor texte etc.;
- alcătuirea unui portret, caracterizarea unui personaj;
- reorganizări textuale (rezumat, reconstrucţie textuală);
- utilizarea unor conectori textuali argumentativi;
- utilizarea adecvată a unor forme lexico-gramaticale de comunicare de tip argumentativ etc.

b) La nivelul comunicării:

- producerea unor texte, în funcţie de destinatar, de situaţia de comunicare;
- schimbarea perspectivelor de relatare, de descriere (de exemplu, în secvenţele *Preluarea contradicţiilor în sinteză*, *Probarea cu fapte*, în unitatea de învăţare *Demonstraţia* etc.);
- integrarea unor secvenţe / texte într-un discurs scris;
- urmărirea unei progresii tematice într-o descriere, alternarea trascrierii vorbirii directe cu cea indirectă etc.;
- alcătuirea unor inventare de probleme, de cuvinte-cheie utilizabile în argumentaţie;
- utilizarea, diferenţiată gramatical, a mărcilor exprimării subiective şi obiective (persoana I şi a II-a sau persoana a III-a, alternanţa timpurilor verbale, utilizarea deicticelor);
- utilizarea unor arii lexicale, a unor verbe specifice domeniului exprimării scrise de tip argumentativ;
- adaptarea funcţională şi captivantă a conţinutului la forma prezentării (de exemplu, încadrarea unui text poetic într-o formă care sugerează o temă, un motiv).

c) În acest caz, la nivel procesual operaţional, evaluarea şi asigurarea reuşitei şcolare au spaţiu deschis, în sensul că materialul pentru elevi oferă posibilitatea aprecierii atît a capacităţilor de observaţie, cît şi a celor de comprehensiune, de aplicare, de analiză, de sinteză şi de raţionament critic şi dialectic (vezi *Anexele*).

În concluzie, putem arăta că schemele de lucru (notate A) şi fişele de exerciţii (notate B) vizează domeniul interpretării şi al construirii comunicării orale sau scrise de tip argumentativ, utilizînd anumite elemente ale textului literar, şi oferind astfel posibilitatea unei evaluări detaliate pe toată scala operaţiilor mentale.

- *Ce aduce nou modulul de lucru **Cum să convingem**?*

Utilizarea modulului de argumentație prezintă cîteva puncte importante în optimizarea procesului didactic al comunicării, în general, al celei de tip argumentativ, în special:

- transferă cunoștințe și competențe de lectură, interlocutive, lingvistice în instanțe socioculturale de comunicare;
- poate fi aplicat diferențiat de la o clasă la alta, oferind posibilitatea selecției tipurilor de exerciții ce ar urma să fie date elevilor;
- stimulează atît învățarea în grup, cît și învățarea individuală;
- stimulează autonomia și independența, accentuează trăsăturile personalității elevilor.

1. Lectura în afara clasei

Domeniul	Teme / Texte	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
		1992	1994	1992	1994
		37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
		96 opțiuni	134 opțiuni	91 opțiuni	166 opțiuni
Literatura nonfuncțională	istorice / politice	8	8	14	16
	de aventură / polițiste	34	30	26	20
	psihologice / cu pilde morale / religioase	8	16	10	15
	despre viața oamenilor	12	20	21	25
	științifico-fantastice	11	10	4	10
	despre natură	3	10	4	10
	texte lirice consacrate	-	6	1	17
	texte narative / dialogate consacrate	-	-	3	10
Paraliteratura	benzi desenate	9	12	-	8
Literaturafuncțională	științifice și tehnice	10	15	2	11
	critice / filosofice / eseistice	1	4	5	10
	utilitare (alte domenii - geografia, economia etc.)	-	3	1	14

2. Lectura şcolară preferată

Domeniul	Teme / Texte	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
		1992	1994	1992	1994
		37 subiecţi	35 subiecţi	27 subiecţi	30 subiecţi
		75 opţiuni	80 opţiuni	66 opţiuni	91 opţiuni
Literatura nonfuncţională	istorice / politice	20	20	21	15
	de aventură / poliţiste	11	7	4	5
	psihologice / cu pilde morale / religioase	2	5	11	10
	despre viaţa oamenilor	7	8	11	12
	ştiinţifico-fantastice	2	4	1	3
	despre natură	15	14	7	9
	texte lirice consacrate	15	15	8	12
	texte narative / dialogate consacrate	3	5	-	13
Paraliteratura	benzi desenate	-	-	-	-
Literatura funcţională	ştiinţifice şi tehnice	-	-	-	3
	critice / filosofice / eseistice	-	-	3	5
	utilitare (alte domenii - geografia, economia etc.)	-	2	-	4

3. Personaje preferate (din lectura parcursă)

Personaje preferate	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	48 opțiuni	49 opțiuni	38 opțiuni	46 opțiuni
Personaje care se definesc în (prin) acțiune	31	35	22	21
Personaje care se definesc prin ele înseși	15	12	14	20
Modele de viață, istorice	2	2	1	5
Alte situații (de exemplu, nu are preferințe)	-	-	1	-

4. Consumatori activi / pasivi

Consumatori	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	37 opțiuni	35 opțiuni	27 opțiuni	30 opțiuni
Virtuali cumpărători activi	16	18	14	20
Virtuali consumatori pasivi	21	15	10	8
Cumpărători sporadici	-	2	3	2

5. (a) Cărţile pe care doresc să le găsească în librării

Domeniul	Teme /Texte	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
		1992	1994	1992	1994
		37 subiecţi	35 subiecţi	27 subiecţi	30 subiecţi
		43 opţiuni	93 opţiuni	62 opţiuni	105 opţiuni
Literatura nonfuncţională	istorice / politice	4	5	12	15
	de aventură / poliţiste	18	19	5	6
	psihologice /cu pilde morale / religioase	-	5	1	2
	despre viaţa oamenilor	3	10	2	10
	ştiinţifico-fantastice	2	10	1	5
	despre natură	3	10	-	6
	texte lirice consacrate	-	5	3	9
	texte narative / dialogate consacrate	1	5	3	10
Paraliteratura	benzi desenate	2	10	-	-
Literatura funcţională	ştiinţifice şi tehnice	4	5	1	6
	critice / filosofice / eseistice	3	4	18	20
	utilitare (alte domenii - geografia, economia etc.)	3	5	16	16

5. (b) Cărțile pe care doresc să le găsească în biblioteci

Domeniul	Teme / Texte	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
		1992	1994	1992	1994
		37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
		47 opțiuni	111 opțiuni	33 opțiuni	95 opțiuni
Literatura nonfuncțională	istorice / politice	6	8	5	6
	de aventură / polițiste	16	18	2	10
	psihologice /cu pilde morale / religioase	4	6	1	3
	despre viața oamenilor	1	10	1	7
	științifico-fantastice	5	8	-	7
	despre natură	3	10	-	10
	texte lirice consacrate	1	9	2	10
	texte narative / dialogate consacrate	-	9	2	11
Paraliteratura	benzi desenate	7	15	-	-
Literatura funcțională	științifice și tehnice	2	10	-	3
	critice / filosofice / eseistice	2	3	10	15
	utilitare (alte domenii - geografia, economia etc.)	-	5	10	13

6. (a) Lectura ziarelor și a revistelor

Ziare și reviste	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	58 opțiuni	79 opțiuni	52 opțiuni	78 opțiuni
Cotidiane/ săptămînale cu profil politic	13	14	14	18
Cotidiane /săptămînale cu profil social	-	2	4	8
Magazine și almanahuri	2	4	3	5
Publicații pe teme specifice vîrstei	30	31	13	15
Publicații de specialitate	1	5	3	7
Publicații care au caracter ludic, umoristic, S.F. etc.	7	10	1	8
Publicații de sport, de fizică, de modă, de cinema etc.	5	13	14	17

6. (b) Rubrici preferate

Rubrici	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecţi	35 subiecţi	27 subiecţi	30 subiecţi
	73 opţiuni	95 opţiuni	57 opţiuni	73 opţiuni
Politice	-	2	8	10
Sociale	2	5	7	8
Specifice vîrstei	2	7	6	9
Informare	6	10	3	10
Curiozităţi	15	17	9	9
Hobby	22	25	18	19
Umor, jocuri, S.F.	26	29	6	8

7. (a) Motivaţii intelectuale şi de integrare

Motivaţii	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecţi	35 subiecţi	27 subiecţi	30 subieci
	53 opţiuni	62 opţiuni	47 opţiuni	54 opţiuni
de informare	14	15	16	17
de progres intelectual	27	26	14	16
de integrare socială	11	13	16	18
de inspiraţie pentru creaţii proprii	1	5	-	3
extrinseci	-	3	1	-

7. (b) Motivații afective

Motivații	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	49 opțiuni	59 opțiuni	30 opțiuni	42 opțiuni
relaxare	13	15	9	13
plăcere	24	27	6	10
atras de tensiunea acțiunii	6	7	2	3
curiozități	6	7	8	9
„a-și omorî timpul"	-	3	5	7

8. (a) Timpul de lectură

Motivații	11 - 12 ani		16 - 17 ani	
	1992	1994	1992	1994
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți	30 subiecți
	90 opțiuni	91 opțiuni	67 opțiuni	71 opțiuni
pauze de lucru	3	3	5	4
după ore	22	24	19	21
sîmbăta – duminica	31	30	16	17
vacanțe	34	34	27	29

8. (b) Numărul de ore / săptămînă

Număr de ore	pentru lectură		
	1992	1994	1992
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecți
	37 opțiuni	35 opțiuni	27 opțiuni
1 – 3 ore	6	5	2
3 – 6 ore	7	8	7
6 – 10 ore	10	11	5
peste 10 ore	14	11	13

Număr de ore	Pentru programul radio		
	1992	1994	1992
	37 subiecți	35 subiecți	27 subiecț
	37 opțiuni	35 opțiuni	27 opțiuni
1 – 3 ore	-	-	-
3 – 6 ore	1	2	1
6 – 10 ore	6	8	7
peste 10 ore	30	25	19

FIŞE

Încadrarea rezumatului într-un discurs

A

Se poate utiliza textul *Dan, căpitan de plai* de Vasile Alecsandri sau un alt text din lectura anterioară a elevilor;

1. Este bine de precizat, de la început, că a rezuma înseamnă:
- a înţelege organizarea logică a unui text;
- a descoperi coerenţa textului;
- a redacta un supratext clar şi concis care să reflecte esenţialul, eliminînd detaliile nesemnificative.

2. Pentru construirea / redactarea planului de lucru se are în vedere:
- *Conţinutul textului*:

- alegerea ideilor principale şi secundare;
- utilizarea cuvintelor-cheie;
- ierarhizarea ideilor, în funcţie de logica internă a textului;
- utilizarea referinţelor concrete.
- *Logica textului:*

- legături logice între idei: juxtapunere, opoziţie, cauză, consecinţă
- alegerea elementelor de relaţie;
- *Organizarea în secvenţe / subsecvenţe.*

3. Pentru a redacta rezumatul unui text se au în vedere:
- *Conţinutul*:

- structurarea (paragrafe corespunzătoare părţilor), articularea logică (conectorii textului, punctuaţia);
- concentrarea (eliminarea neesenţialului, reducerea la 1\4 din cuvinte).
- *Forma*:

- lexicul trebuie să fie acelaşi cu cel din textul de bază; este inutilă căutarea sinonimelor;
- se păstrează un stil neutru; nu se reiau expresiile şi enunţurile din text.

4. Cum se încadrează rezumatul într-un discurs oral sau scris?

Etapele sînt următoarele:
- stabilirea analogiei de idei dintre un discurs şi un rezumat;
- validarea unor idei din discurs prin relatarea rezumată a unui eveniment, a unei secvenţe narative;
- fixarea momentului oportun pentru introducerea rezumatului în discurs;
- utilizarea elementelor pentru analogia de situaţie: „după cum ...", „aşa cum ...", „referitor la ...", „îmi amintesc că ..." etc.

Îmi amintesc că ...

B

Citiți cu atenție *Dan, căpitan de plai* de Vasile Alecsandri.

2.

a) Alcătuiți rezumatul textului *Dan, căpitan de plai* de Vasile Alecsandri;

b) Subliniați elementele concrete de referință (timp, spațiu) și cuvintele-cheie;

c) Subliniați elementele de relație dintre propoziții sau părți de propoziții (juxtapunere, opoziție, cauză, scop):

Apoi:

- Verificați modalitatea de structurare, de articulare logică;
- Verificați stilul și lexicul rezumatului.

3.

a) Alcătuiți rezumatul unui eveniment preluat dintr-un ziar cotidian:

Verificați corectitudinea regulilor utilizate în redactarea rezumatului. Notați, pe scurt, regulile folosite:

4.

a) Încadrați rezumatul într-un discurs scris, folosind analogia de situație. Menționați aceste procedee;

b) Încadrați rezumatul într-un discurs oral, folosind procedeele vorbirii directe.

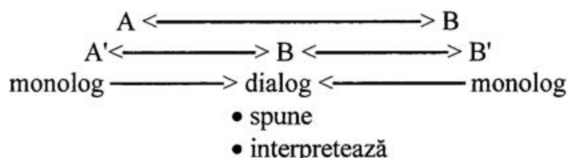
Monologul interior

A

Se poate folosi fragmente din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă

1. **Dialogul** este convorbirea între două persoane, forma de transcriere a unei convorbiri.
Monologul este vorbirea neîntreruptă cu sine însuși.

2. Comunicarea între două sau mai multe persoane, ca și cu sine însuși, se bazează pe funcțiile verbelor *a spune* și *a interpreta*.



3. În monologul teatral, personajul interpretează plecînd de la informațiile pe care le primește:

- fie în poziția teatrală „aparte”, ca răspuns care nu trebuie dezvăluit încă: de exemplu, personajul Mircea din piesa *Vlaicu-Vodă*;
- fie dezbătînd cu sine însuși o problemă, o temă: de exemplu, personajul Nică din *Amintiri din copilărie, Capitolul IV.*

4. În construcția monologului, intră:

- conflictul interior (de exemplu, dintre voința părinților și dorința lui Nică de a rămîne acasă);
- informațiile exterioare care sînt în relație cu gîndurile;
- gîndurile personajului care devin argumente;
- informațiile care sînt folosite drept probe în monologul interior.

5. În analiza monologului transcris, se au în vedere:
- stilul care se bazează pe cel colocvial (familiar);
- enunțurile care sînt fluente, aparținînd limbajului interior;
- utilizarea autoironiei, a umorului;
- cîmpul lexical care este conturat de verbe de argumentație;
- prezența unor apelative, a unor interjecții;
- punctuația care este diferită de aceea a formei scrise.

A sta de vorbă cu sine însuși

B

Citiți cu atenție fragmentul din *Amintiri din copilărie (Capitolul IV)* de Ion Creangă;

1.
a) Observați dialogul care precedă monologul; notați replica principală a personajului;
b) Precizați ce anume l-a revoltat pe Nică privind plecarea sa la școala de la Socola;

2.
a) Comparați replica teatrală *aparte* din piesa *Vlaicu-Vodă* cu monologul din *Amintiri din copilărie;*
b) Stabiliți cîteva diferențe dintre cele două ipostaze de „a sta de vorbă cu sine însuși";

3.
a) Rezumați conflictul interior, consemnat în *Amintiri din copilărie*, urmărind logica argumentației personajului;
b) Scoateți în evidență cîteva modalități de transcriere a gîndurilor personajului;

4.
a) Realizați un dialog în care personajul să dezbată o problemă cu un confident;
b) Transformați acest dialog în monolog, urmărind logica alcătuirii argumentației.

Descrierea. Tabloul în proză

A

Se poate folosi textul *Taine* de Mihail Sadoveanu;
- Ce este necesar să urmărim într-o descriere?

1. Prezența autorului în descriere:
- descrie la persoana I – descrierea subiectivă;
- se detașează, descrie din exteriorul tablourilor – descrierea obiectivă;

2. Ordinea tablourilor:
- spațială (în funcție de perspectiva descrierii, apropriată/îndepărtată);
- temporală (succesiunea în timp a tablourilor);

3. Urmărind evoluția elementelor descriptive, se pot observa:
- modalitățile de realizare a referințelor (elementelor) temporale și spațiale;
- prezența autorului;
- realizarea artistică;
- detaliile semnificative pentru cititor.

Despre descriere

B

Citiți cu atenție textul literar *Taine* de Mihail Sadoveanu;

1. Dați exemple:
a) Prezența autorului în descriere:
- subiectivă;
- obiectivă;
- alternativă (subiectivă şi obiectivă);

b) Ordinea tablourilor:
- spațială;
- temporală;

c) Elementele din descriere – evoluția descrierii şi realizarea artistică:
- temporală
- spațială
- prezența autorului
- detaliile semnificative

2. Folosind schemele de lucru date, redactați un scurt text descriptiv;

3. Prezentați oral acest text descriptiv, pe baza unui plan de discuție.

Schema descriptivă în versuri. Procedee retorice: inversiunea

A

Se recomandă utilizarea textului poetic *Vara* de George Coşbuc;

1. Pentru a atinge obiectivele lecției, este necesar să se reactualizeze cunoştințele referitoare la descrierea literară: descrierea obiectivă / subiectivă, succesiunea tablourilor, elementele descriptive;

2. Propunem schema descriptivă a textului *Vara*:
a) Putem vorbi de un discurs liric, deoarece descrierea evoluează în spațiul de acțiune a autorului.

George Coşbuc:
- este contemplativ, participativ, reflexiv;
- îşi exprimă impresiile şi sentimentele : măreție, mişcare, lumină; uimire, bucurie, trăire frenetică;

b) Evoluția elementelor descriptive în tablouri este:
- spațială: jocul de perspective (îndepărtată / apropiată / interioară);
- temporală: succesiunea în acțiuni (alternanța timpurilor verbale imperfect / perfect compus / prezent);
- logică: ordine existențială (contemplație, participare, integrare).

c) Se pot face observații asupra organizării lexicului descrierii:
- arii lexicale distincte : de exemplu, peisaj alpestru / teluric, exprimarea sentimentului comuniunii om / natură, cuvinte-cheie;
- notații referențiale (spațiale / temporale / mişcare): „Ceahlăul la apus"; „Departe-n zări albastre dus"; „Un nor cu muntele vecin"; „văzduhul"; „cătră pămînt"; „în lan"; „cătră izvor", apelative în opoziție „naturo" / „natură"; „Un uriaş cu fruntea-n soare";
- calificative senzoriale, afective, intelectuale : de exemplu, „zări albastre", „cîntece ciripitoare", „miei albi", „grauri suri", sălbatică splendoare", „imens senin", „pri-

virile de farmec bete", „cu umblet drag", „cu chip iubit", „suflarea ta divină", „inima de lacrimi plină", „o mare e, dar mare lină");

- structuri lexicale transformate prin comparația dezvoltată, analogia: „şi ca o taină călătoare, \ Un nor..."; „Iar spicele jucau în vînt, \ Ca-n horă dup-un vesel cînt \ Copilele..."; „Cît de frumoasă te-ai gătit, \ Naturo, tu! ca o virgină \ Cu umblet drag, cu chip iubit!"; „Un uriaş cu fruntea-n soare \ De pază țării noastre pus";
- aşezarea în rimă a elementelor grupului nominal (nume, adjective);

3. Exclamația retorică şi inversiunea din discursul poetic *Vara* dau cititorului impresia de lărgire a ariei sensurilor cuvintelor utilizate:

- În textul acesta, inversiunea se realizează prin:

a) antepunerea adjectivului(„sălbatică splendoare", „imens senin", „vesel cînt", „largul lor vesmînt");

b) antepunerea circumstanțialelor: „Departe-n zări albastre sus"; „De pază țării noastre pus"; „Privirile de farmec bete";

- Rolul inversiunii este de a evidenția sau de a multiplica sensurile numelor şi ale verbelor în jurul cărora se realizează.

4. Într-un alt text, *Căldură mare* de I.L.Caragiale, locul complementelor este inversat şi se obține efectul evidențierii ironiei şi a umorului la nivelul enunțurilor:

- enunț inițial enunț ironic / umoristic
- inversiune ---- multiplicare ---- ambiguitate ----

De exemplu:

- „Termometrul spune la umbră 33 Celsius"
- „... se razimă în buton cu degetul..."

5. În viața cotidiană, inversiunea evidențiază un anumit sens al unui cuvînt sau subliniază ironia.

6. În discursul oral sau scris, inversiunea apare:

- în enunțuri simple, în care este evidențiat un cuvînt sau se ironizează;
- în enunțuri complexe, în care domină stilul solemn, cultivat.

„Şi ca o taină călătoare..."

B

Citiți cu atenție textul literar *Vara* de George Coşbuc ;

1.

a) Scoateți elementele componente ale fiecărui tablou:

- tabloul alpestru (montan);
- tabloul teluric (terestru);

b) Extrageți ideea principală din ultima secvență a textului poetic;

c) Observați şi ilustrați cu versuri prezența poetului în spațiul de acțiune descris, participarea poetului:

- contemplă ;
- participă ;
- se bucură ;

2.
a) Grupați cuvintele din text în jurul noțiunilor:
peisaj alpestru (montan) peisaj teluric
de exemplu

* Ceahlăul
* *
* *

* pămînt
*
* *
*

dragostea pentru natură

* cît de frumoasă
* *
*
* *
*

b) Observați efectele utilizării calificativelor senzoriale, afective şi intelectuale, a structurilor lexicale transformate (comparația dezvoltată, metafora, personificarea, hiperbola);
Consemnați efectele produse:

- epitetul;
- comparația;
- metafora;
- personificarea;
- hiperbola;

3.
a) Arătați care sînt modalitățile de realizare ale inversiunii;
b) Consemnați efectele folosirii acesteia (evidențierea unei idei, ironia).

Deconstrucția şi construcția unui text literar / nonliterar

A
Se pot folosi:

- textul literar *În Munții Neamțului* de Calistrat Hogaş;
- materiale de documentare;

1. Aceste texte se deosebesc prin:
a) Prezența autorului (caracterul personal / impersonal al descrierii);
b) Prezentarea şi structurarea textelor diferă prin:

- succesiunea de tablouri (în ordine cronologică, spațială sau logică în textul literar);
- materialul de documentare evidențiază un anumit aspect turistic sau ecologic important; logica structurării este aceea a itinerarului propus de autor;

c) De asemenea, modalitatea de utilizare a limbajului este diferită:

- textul literar se bazează pe toate posibilitățile de construire a sensurilor frazei sau ale propoziției (enunțiative, narative, argumentative, retorice), pe cînd în materialul turistic predomină structurile enunțiative şi cele retorice;

- lexicul textului literar aparține stilului artistic, cel al materialului turistic aparține, în special, stilului publicistic;
- construcțiile gramaticale se deosebesc prin amplitudine, topică, intonație, punctuație.

2. În viața cotidiană, utilitatea ghidului turistic, a anunțului publicitar şi a reclamei se bazează pe informație şi pe reprezentare (text, hartă, grafice, simboluri, semne convenționale, abrevieri, fotografie, imagine cinetică etc.):

- Ghidul turistic cuprinde informații de călătorie, hărți, îndrumări pentru vizitarea locurilor, a muzeelor, a caselor memoriale, clasificări de servicii turistice, material ilustrativ, grafice ;
- Anunțul publicitar şi reclama sînt construite pe suportul ideii principale pentru comunicare (text persuasiv) şi material iconic (vizual, fotografie, imagine cinetică).

Ghidul turistic, anunțul publicitar, reclama

B

Citiți cu atenție *În Munții Neamțului* de Calistrat Hogaş;

Consultați materialul turistic pentru zona Neamțului.

1.

a) Observați şi notați modul de structurare a informațiilor din cele două tipuri de materiale:

- textul literar;
- ghidul turistic;
- anunțul publicitar;
- reclama;

b) Alcătuiți un inventar lexical turistic minim, folosind materialele prezentate:

- încadrarea geografică;
- lista toponimică;
- istoria locurilor;
- ocupații;
- relații umane ;
- relația urban / rural;
- aspecte turistice;
- aspecte inedite;

c) Rețineți semnele convenționale, abrevierile, simbolurile;

2.

a) Pe baza materialelor consultate, alcătuiți o documentație despre locurile natale;

b) Imaginați-vă un proiect turistic modern pentru zona aceasta;

c) Alcătuiți un ghid turistic al acestei zone.

d) Nu uitați anunțul publicitar şi reclama pentru situl turistic imaginat!

- Se lucrează în colectiv, cu sarcini precizate pentru fiecare grup de lucru.

Secvențe de discurs oral

A

Se poate utiliza textul dramatic *Vlaicu-Vodă* de Alexandru Davila;

1. Subiectul dramei se desprinde din succesiunea actelor şi a scenelor piesei, din intervențiile personajelor, din indicațiile scenice ale autorului. Intervențiile personajelor variază, în funcție de importanța şi de participarea acestora la acțiune.Vlaicu-Vodă, personajul

principal din dramă, îşi expune ideile sale de guvernare într-un mod persuasiv: detaliile semnificative şi ideile secundare devin argumente subordonate ideii principale.

De exemplu, pasajele din dramă care se referă la importanţa soliei de frăţie a lui Simion Stareţ sau la menirea istorică a unui domnitor ;

2. Poziţia teatrală a intervenţiei lui Vlaicu-Vodă se caracterizează prin:

- legătura cu replica anterioară (indicaţiile scenice, referiri la replicile anterioare ale personajului);
- situarea în scenă a personajului (referinţe de loc, de timp; descrierea succintă a vestimentaţiei, consemnarea unor gesturi, a mimicii etc.);
- accentuarea ideilor personajului prin mijloacele specifice discursului (acumulare, analogie, comparaţie, opoziţie de idei);
- enunţurile au caracteristicile oralităţii (variaţii în intonaţie şi în debit verbal, pauze afective, topică specifică);
- utilizarea procedeelor specifice discursului oral (inversiunea, repetiţia, antiteza, enumeraţia);

3. Această formă de discurs oral este o pledoarie: elementele de convingere sînt mai bine reprezentate decît cele ale demonstraţiei. Operaţiile discursului oral (deci şi ale pledoariei) sînt cele amintite în Fişa „Ce este un discurs?”.

4.

a) Forme ale discursului oral în viaţa cotidiană:

- discursul politic;
- conferinţa;
- expunerea;
- pledoaria.

b) Forme ale discursului scris în viaţa cotidiană:

- raportul;
- articolul;
- analiza.

Cum să convingi? (I)

B

Citiţi cu atenţie textul dramatic *Vlaicu-Vodă* de Alexandru Davila;

1.Relataţi, pe scurt, subiectul dramei *Vlaicu-Vodă;*

2.Consemnaţi ideile secundare şi detaliile semnificative subordonate ideilor principale din fragmentul citit;

3.Interpretaţi rolul personajului Vlaicu-Vodă, încercînd să convingeţi prin gesturi, mimică, intonaţie (exerciţiu oral);

4. Caracterizaţi, pe scurt, personajul Vlaicu-Vodă;

5. Notaţi cîteva procedee de accentuare a ideilor;

6. Notaţi cîteva procedee specifice discursului oral;

7. Caracterizaţi, pe scurt, pledoaria lui Vlaicu-Vodă ;

8. Redactaţi un articol inspirat din viaţa voastră şcolară.

În acest articol, vă propuneţi să convingeţi, să influenţaţi opinia colegilor asupra aspectului surprins.

Pentru aceasta, este necesar:

- să fixaţi subiectul şi planul de lucru;
- să alcătuiţi o listă de cuvinte necesare;
- să acordaţi o atenţie specială elementelor de argumentaţie şi de convingere;
- să redactaţi, apoi, să revizuiţi articolul;
- să daţi un titlu expresiv acestui articol.

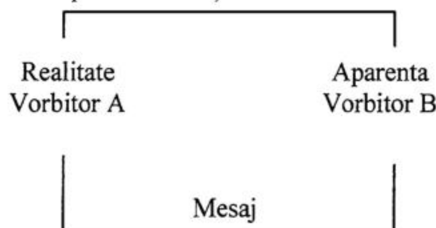
Tehnici de menţinere a atenţiei: umorul

A

Se poate utiliza un fragment din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă;

1. Umorul este înclinarea spre glume şi spre ironii ascunse sub aparenţa de seriozitate.

2. Într-un dialog, pot interveni neconcordanţe între vorbitori: în raportul dintre realitate şi aparenţă al mesajului se pot crea situaţii de umor:



3. Între doi sau mai mulţi vorbitori, se pot crea mai multe situaţii generatoare de umor:

- la nivelul limbajului:
- utilizarea incorectă a unor cuvinte;
- ambiguitatea unor construcţii gramaticale;
- utilizarea unor cuvinte polisemantice (cu mai multe sensuri);
- capacitatea vorbitorilor de a conota (de a da alte sensuri unui cuvînt);
- folosirea expresiilor, a zicalelor, a proverbelor etc.;
- la nivelul acţiunii (jocul dintre aparenţă şi realitate);
- la nivelul descrierii din text;

4. Umorul în viaţa cotidiană:

- într-o situaţie normală / încordată;
- într-o conversaţie sau o intervenţie;
- într-un discurs.

5. Forme ale umorului:

- preluarea unor sensuri opuse celor intenţionate;
- stereotipiile;
- replici neaşteptate, opuse sau persiflatoare faţă de cea iniţială;
- jocul de cuvinte;
- situaţii opuse celei aşteptate;
- contradicţia dintre descrierea anterioară şi manifestarea ulterioară.

Haz de necaz?

B

Citiți cu atenție fragmentul de text ales din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă;

1. Notați situațiile de umor din fragmentul ales (acțiune, descriere):

2. Notați cîteva exemple de umor realizat la nivelul limbajului (jocuri de cuvinte, stereotipii, replici neașteptate etc):

3. Scoateți, din fragmentul ales, expresii tipice vorbirii populare, care stîrnesc hazul:

4.
a) Notați cîteva replici specifice unor meserii (medic, profesor, vînzător, ziarist):
b) Inversați replicile între ele. Ce obțineți? Comentați, pe scurt, efectul obținut:

5
a) Inversați replicile care aparțin unor persoane de vîrste diferite:
b) ...de medii diferite:

6. Notați cîteva stereotipuri verbale legate de mediul social al persoanei:
- stereotip: profesional, individual, social;
- mediu: profesional, social

a) Pe baza acestora, alcătuiți un scurt dialog umoristic;
b) Pe baza textului dialogat-suport, alcătuiți o plachetă de desene animate;

7.
a) Folosiți o scurtă secvență umoristică într-o intervenție orală.
b) Sesizați care este efectul produs asupra ascultătorilor:

8. De fapt, ce înseamnă a avea umor? Comentați pe scurt.

Tehnici de menținere a atenției: umorul (II)

A

Se pot actualiza, în funcție de nivelul clasei, fișele de lucru care merg pe specificul acestei teme:
- Evidențierea unor situații umoristice în textele din manual;
- Prezentarea succintă a modului de realizare a umorului la nivelul:
  - textului;
  - personajului;
  - limbajului;
- Construirea unor situații umoristice, prezentate oral sau scris;
- Integrarea situațiilor într-un discurs oral sau scris;
- Consemnarea efectelor umorului asupra auditorului.

Pot fi folosite și alte fragmente de texte sau texte:
De exemplu:
- *De-ale lui Păcală*;
- *Povestea vorbii* (Anton Pann);
- *Prostia omenească, Dănilă Prepeleac* (Ion Creangă);
- *Popa Tanda, Budulea Taichii* (Ioan Slavici);
- *Chirița în Iași* (Vasile Alecsandri);
- *Gargantua și Pantagruel* (François Rabelais);
- *Comedia erorilor* (Wiliam Shakespeare) etc.

Este recomandabil ca exercițiile să fie, mai ales, de:

- construire a situațiilor umoristice;
- de integrare a acestora în fluxul unui mesaj scris sau oral.

Haz de necaz (II)

B

1. Prezentați succint cîteva situații umoristice întîlnite în:
- lectura personală;
- viața cotidiană;

2. Observați şi consemnați care sînt sursele umorului:
- opoziția realitate / aparență;
- comportamentul personajului;
- limbajul utilizat;

3. Construiți o scurtă secvență umoristică:

4. Încadrați această secvență într-o relatare, orală sau scrisă, utilizînd adecvat:
- cuvintele de legătură dintre paragrafe, fraze;
- gesticulația, mimica expresivă;

5. Construiți o plachetă de desene, cu subiect la alegere, care să conțină situații umoristice.

6. Nu uitați!

Consemnați, în cîteva cuvinte, posibilele efecte pe care le veți obține asupra auditorului / cititorului (amuzament, destindere, atenție).

Transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă

A

Se poate folosi textul *Epizootia* de Anton Bacalbaşa sau un alt text dialogat;

1. Vorbirea directă se înregistrează la nivelul dialogului sau al conversației dintr-un text şi presupune reproducerea, pe cît posibil, reală a intervenției verbale a unuia sau a mai multor persoane.

A ———————— B

mesaj
(intervenție cu un anumit sens)

2. Mesajul vorbitorului se caracterizează prin:
- enunțuri purtătoare de sens;
- enunțuri care pun în evidență personalitatea vorbitorului;
- afirmarea unei poziții subiective a interlocutorului (apelative, repetiții etc.);
- utilizarea verbelor (a spune, a se mira, a exclama etc.);
- pauza orală (cu punctuația corespunzătoare);
- încercarea vorbitorului de a fi obiectiv („după părerea mea", „desigur", „fără îndoială" etc;

3. Vorbirea indirectă presupune reproducerea enunțurilor directe într-un context de prezentare (adaptarea formelor gramaticale la felul de a fi al vorbitorului). Enunțurile utilizate în vorbirea indirectă au următoarele trăsături:

- subordonarea enunțului purtător de sens față de verbul de introducere („a spune", „a povesti", „a declara", „a relua" etc.);

- schimbarea modurilor verbale, utilizarea concordanţei timpurilor verbale; rezistenţa în enunţuri a exclamaţiilor, a apostrofării, a interjecţiilor;
- dispariţia poziţiilor subiective sau obiective ale vorbitorului.

4. Rolul vorbirii directe îngrijite este important în viaţa cotidiană:
- în forma orală înregistrată: interviul;
- în forma scrisă personală: scrisoarea, jurnalul intim.

Scuzaţi-mă, vreţi să repetaţi?

B

Citiţi cu atenţie textul *Epizootia* de Anton Bacalbaşa sau un alt text dialogat;

1.

a) Evidenţiaţi pasajele de vorbire directă:

b) Observaţi şi consemnaţi caracteristicile vorbirii directe aparţinînd unuia dintre personajele textului:
- încercarea vorbitorului de a prelua replica anterioară;
- ticuri verbale, repetiţii;
- apelative;

c) Reţineţi replica prin care aţi putea defini un personaj din textul ales;

2.

a) Transformaţi în vorbire indirectă un pasaj dialogat din text;

b) Subliniaţi mijloacele de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă (verbele de introducere, concordanţa timpurilor etc.) ;

3.

a) Alcătuiţi un text dialogat pe o temă preluată din viaţa cotidiană;

b) Transformaţi vorbirea directă în vorbire indirectă;

4. Stabiliţi *asemănările* şi *diferenţele* dintre un text dialogat şi o scrisoare:

Dialog — Scrisoare

5. Proiectaţi un interviu pe teme şcolăreşti.

Alcătuiţi schema de lucru:
- tema;
- interlocutorii;
- felul întrebărilor.

TABELUL SINOPTIC AL INTERPRETĂRII ȘI AL ARGUMENTĂRII (DUPĂ ALBERT HARRIS / EDWARD SIPAY ȘI LIONEL BELLENGER)

Înțelegerea / Interpretarea				Exprimarea / Argumentarea		Argumentarea ob recurgerea la	
secvențe	fac-tural	interpre-tativ	aplicativ	a explica pentru a înțelege	apelul la logică		- ier va
detalii - identificare - comparare - clasificare	 x x	 x x	 x x	definirea de: - sens - noțiune - sintagme uzuale	- compatibilitate - incompatibilitate - reciprocitate - tranzitivitate	argumentarea prin valori	- no sir - afi pr ca pr
semnificarea detaliilor		x	x	comparația	- regula precedentului - includere		- id cit m - pr m di
ideea principală	x	x	x	analogia, metafora	- probabilitate - raportarea la: general / particular	argumente constrîngătoare	- ip - pa - alt (po neg
cauza și consecința	x	x	x	descrierea, schema narativă	abstract / contret		- dil - irc

mentale	Înțelegerea / Interpretarea				Exprimarea / Argumentarea	Argumentarea recurgere
ıstificarea :in cauză	cauza şi efectul	x	x	x	probarea cu fapte	funcția persua
:gumentarea :actică	secvența / paragraful	x	x	x		
:eluarea ontradicțiilor ı sinteză	anticiparea		x	x	- probe - fapte interpretate - cifre - alte forme cuantificate	- întrebarea sugestivă - întrebarea „capcană" - întrebarea „de stil"
ıncțiunea în ialog	judecata critică		x	x		
ıaliza emonstrativă	rezolvarea de probleme			x		

Utilizarea complementului de agent

A

1. Lumea exterioară este luată în primire şi transformată de oameni prin acţiune şi prin limbaj;

2. Să ne imaginăm mai multe operaţii pentru rezervarea unei mese într-un restaurant (echivalentele enunţului **Rezerv o masă)**:

a) operaţii **practice**, cu acest sens (înclini scaunele în jurul mesei; pui un jurnal pe masă sau un obiect personal);

b) operaţii **verbale** (te adresezi şefului de sală „Aş vrea să rezerv masa aceasta"; arăţi masa, întrebînd dacă e posibil să rezervi o masă);

c) operaţii **mixte** (pui un carton „Rezervat").

Rezultatul acţiunii la nivelul comunicării este:

Rezerv această masă.

3. Consemnarea rezultatului acţiunii la nivelul comunicării evidenţiază **autorul sau agentul acţiunii**:

Masa aceasta este rezervată de mine. (complement de agent)

4. Contextele în care pot apărea complementele de agent:

verb la diateza pasivă de ambele tipuri

- *Masa este rezervată de mine.*
- *Masa se rezervă de (către) mine.*

modul participiu (cu valoare pasivă)

- *Masa rezervată de mine este în mijlocul sălii.*

modul supin (cu valoare pasivă)

- *Are calităţi uşor de constatat de către oricine.*

5. Complementul de agent este exprimat prin substantiv sau substitut al acestuia, însoţit de o prepoziţie la cazul acuzativ **(de** sau **de către)**:

- *Masa este rezervată de consumator*
  de mine
  de cei doi

6. Prepoziţia compusă **de către:**

- se utilizează în limba literară, cu anumite restricţii: pe lîngă nume de persoane, de colectivităţi, de persoane, de instituţii sau de ţări;
- se utilizează, pentru precizarea agentului acţiunii, în limbajul textelor publicistice, administrative, ştiinţifice;
- nu se utilizează pe lîngă nume desemnînd obiecte.

7. Situaţii diverse:

În limbajul cotidian, este necesară dezambiguizarea sensurilor prepoziţiei **de**:

Am auzit cuvinte bune spuse ***de*** *tine de mulţi cunoscuţi.*

de către?
despre?

Ca şi subiectul nedeterminat, complementul de agent poate fi neexprimat:

- *S-au făcut multe observaţii. / Au fost făcute observaţii. (de către spectatori)*

Confuzia complementului circumstanţial de cauză şi a complementului de agent se rezolvă în funcţie de stabilirea felului predicatului:

- *Uşa a fost deschisă de vînt.*

complement de agent

- *Copilul este bronzat de soare.*

- *Alimentele sînt alterate de căldură.*

complement circumstanţial de cauză

De către cine?

B

1.

Sîntem într-o cofetărie şi, bineînţeles, am dori să rezervăm o masă. Imaginaţi-vă:

a) **acţiuni fără cuvinte** care să sugereze dorinţa voastră:

b) **enunţuri verbale** care să exprime aceasta:

2.

a) Restrîngeţi enunţul verbal la o simplă constatare:

b) Folosind verbul la diateza pasivă, puneţi în evidenţă **autorul sau agentul acţunii enunţate:**

3.

a) Subliniaţi **regentul complementului de agent** din următoarele enunţuri:

- *Masa este rezervată de mine.*
- *Masa se rezervă de către mine.*
- *Masa rezervată de mine este în mijlocul sălii.*
- *Are calităţi uşor de constatat de către oricine.*

b) Înlocuiţi substantivul, avînd funcţia de complement de agent, cu **alte părţi de vorbire:**

- *Masa este rezervată de consumator.*

4. Încercuiţi forma corectă:

- *Ştirea a fost răspîndită de către ziare.*
- *Ştirea a fost răspîndită de un binevoitor.*

5. Încercuiţi complementul de agent din următoarele propoziţii:

- *Am auzit cuvinte bune spuse despre tine de către mulţi cunoscuţi.*
- *Uşa a fost deschisă de vînt.*
- *Copilul este bronzat de soare.*
- *Alimentele sînt alterate de căldură.*

6. Plecînd de la modelul anterior de rezolvare :

a) imaginaţi-vă o altă acţiune:

b) notaţi, pe scurt, enunţul care exprimă această acţiune:

c) transformaţi verbul folosit la diateza pasivă urmat de complementul de agent:

7.

a) Utilizaţi complemente de agent exprimate prin diferite părţi de vorbire (substantiv, pronume, numeral):

b) Din ce serii de acţiuni fac parte verbele utilizate (familiale, şcolare, cotidiene etc.)?

8. Alcătuiți o scurtă compunere inspirată din viața voastră, în care să folosiți complemente de agent şi verbe la diateza pasivă:

Discursul scris: Patrie şi patriotism de B. St. Delavrancea

A

Se face lectura atentă a fragmentelor sus amintite din manual;

1. Planul unui discurs scris este:

- **Introducerea:**
- **captarea atenției**: folosirea unor apelative (aici, „copii"); evoluția la persoana I, în variație, singular sau plural; semnificația persoanei a II-a (interlocutor imaginar);
- **prezentarea succintă a subiectului**;
- **schițarea, în linii mari, a analizei.**
- **Expunerea gradată a ideilor:**
- Utilizarea unor **aforisme sau a unor judecăți anterioare** probate (de exemplu, „tinerețea nu este o ofensă");
- Jocul **paradoxurilor** (aici, „iluzie şi realitate"), utilizat cu scopul de a-l determina pe **interlocutorul imaginar** să se gîndească la o opțiune.
- **Întărirea unei idei cu argumente** (aici, „taina" zilei de 24 Ianuarie).
- **Întrebările retorice** (aici,„Copii, ce e patria, ce e patriotismul?") sînt menite să-l pregătească pe interlocutor. Adevărurile emise (dragostea de patrie, prețuirea istoriei) sînt examinate atent şi exprimate la nivelul trăirii umane obişnuite.
- **Concluzia** înseamnă enunțarea unei judecăți construite într-un discurs:
- „Patria şi patriotismul sînt primordial instinctive";
- poziția şi opinia tînărului în societate este importantă.

Despre discursul scris

B

1. Identificați în textul **Patrie şi patriotism**, de B. St. Delavrancea, cîteva elemente de captare a atenției (apelative, persoana I);

2. Care este subiectul discursului enunțat de autor?

3. Identificați:
a) un aforism, un proverb sau o judecată critică probată,
b) utilizarea unui paradox,
c) o întrebare sau o exclamație adresată unor interlocutori imaginari (cititori imaginați de autor);

4. Care sînt argumentele folosite de autor în sprijinul ideii principale?

5. Arătați care este concluzia discursului scris (eventual, puteți prelua, între ghilimele, chiar cuvintele autorului).

Lucrarea noastră, ***Didactica funcţională a lecturii***, este o sumă de interpelări şi de propuneri pentru domeniul lecturii şcolare şi societale. Din perspectiva asimilării, a transmiterii şi a regenerării valorilor culturale ale unei societăţi, procesul lecturii şcolare are un rol cardinal, deoarece se înscrie în zonele de bază ale învăţării, poate fi evaluată la capătul procesului simbiotic de exprimare orală şi scrisă, are virtuţi motivante atît pentru cititorul şcolar, cît şi pentru cititorul matur.

De aceea, în demersul nostru, ni s-a părut oportună abordarea, mai întîi, a problemei situării lecturii în paradigma educaţională sub mai multe aspecte: preluarea valorilor culturale şi educative ale societăţii la nivelul procesului de lectură, configurarea unor oportunităţi didactice specifice, relevarea unor competenţe ale profesorului pentru domeniul lecturii, ca şi a unor componente de formare prin lectură a cititorului. Nu ne-am propus tratarea unor aspecte care ţin de domeniul pedagogiei lecturii, în schimb, ne-am oprit asupra unor aspecte teoretice şi practice ale **instituirii actului funcţional de lectură prin textul literar**.

Practica lecturii în societate are repercusiuni şi în viata şcolară, acolo unde cititorul ar trebui să fie pregătit să întîmpine **oferta de carte**. Avînd în vedere ezitările specifice societăţii noastre actuale, între multiplicarea hazardată şi „zgomotul de fond" al societăţii, pentru domeniul lecturii şcolare, vedem prioritară reechilibrarea poziţiei cititorului în raport cu biblioteca, cu librăria, pe baza unei noi politici educative a cărţii, a învăţării continue a lecturii într-un context cultural saturat de informaţii, a instituirii lecturilor plurale, prin cultivarea spiritului critic şi a discernămîntului valoric prin lectură. Această realitate este determinată şi de inerţia instituţiilor culturale, de dependenţa elevului de modelul lecturii şcolare, de inegala distribuire a timpului de lectură, de preferinţele ad hoc pentru anumite informaţii, de aglomeraţia de semnificanţi sociali şi culturali printre care lectura textului literar tinde să se estompeze.

Şi atunci, în pledoaria noastră pentru **practica funcţională a lecturii pe baza textului literar**, am avut în vedere două direcţii de demonstraţie: pe de o parte, intersectarea teoriei receptării şi a didacticii lecturii; pe de alta parte, relevarea traseelor didactice de cunoaştere a textului literar, figurile lecturii şi limbajul discursului literar, pe baza studiilor consultate de semiotică, de lingvistică funcţională şi textuală, de pragmatică, de didactică a textului şi a limbii. Lucrarea conţine, de asemenea, pe lîngă relevarea componentelor specifice procesului de lectură (contextul socio-cultural, sistemul de învăţămînt, instituţiile, actanţii, elementele specifice de învăţare prin lectură), şi **unele sugestii de realizare a unui program de lectură**: obiective, constrîngeri, conţinut, comportamente, modele de lectură, propuneri de tematică a lecturii şcolare, rolul modelării în didactica lecturii.

Demersurile funcţionale propuse sînt selective şi vizează, în primă instanţă, optimizarea practicii lecturii textului literar, iar apoi, formarea unui cititor cu apetit de lectură continuă. Ca urmare a elementelor teoretice expuse în lucrarea noastră, ni s-a

părut interesant să abordăm problema instituirii actului lecturii prin realizarea unui modul de lucru, intitulat, **Cum să convingem?** Evident, am tratat o latură a lecturii, şi anume, **construirea instanţei comunicative de tip argumentativ**, plecînd de la perceperea şi interpretarea textului literar. Ca urmare, în abordarea **unui demers funcţional comunicativ**, profesorul pleacă de la un proiect educativ care vizează interiorizarea conţinutului cultural al textului cărţii care, în procesul lecturii, se realizează **prin validare sau prin producere a sensului textului**. Plecînd de la aceste aspecte esenţiale ale lecturii, propunem strategii de lectură, în care limbajul, ca şi figurile lecturii, întemeiate împreună pe limbajul de expresie al cărţii, devin posibile prezenţe ale cititorului în universul livresc. Aici, ne-am oprit atenţia, în special, asupra **instituirii lecturii metodice şi a instrumentelor sale de lucru**.

Lucrarea noastră a tratat numai o parte din acest domeniu vast al lecturii, dar rămîn în atenţia noastră modalităţile practice de lectură pentru texte literare cu dominante diferite, grilele de lectură, unele propuneri de fişe pentru (auto)evaluare, aprofundarea domeniului didacticii modelării.

Modelarea, ca mecanism de învăţare operant în procesul lecturii, se bazează pe **ipotezele de lectură emise de cititor, de sens semantic şi comunicativ**, antrenînd operaţii cognitive şi lingvistice. Expresia sensibilă, presupusă a textului, combinată cu dinamica conţinuturilor (modelarea), reprezintă un univers de relaţii alcătuit din densitatea figurilor lecturii care îl promovează pe cititor la existenţa imaginară sau reală. Imaginile de lectură sînt continuu amplificate pentru cititorul tînăr sau adult, pentru că figurile lecturii sînt generate de apetitul pentru experienţa de viaţă, cititorul reţinînd despre ce este vorba în textul parcurs fără a avea totdeauna capacitatea de dezvoltare a conţinutului interior al lecturii.

Notre ouvrage se constitue dans une modalité de relever un segment important de l'enseignement / l'apprentissage par le biais de l'acte de la lecture, ayant à la base le texte littéraire vu de la perspective des compétences trans- et interdisciplinaires.

Les opportunités didactiques y sont identifiées: dans le plan des problèmes liés **à l'offre du livre**, en tant qu'un objet parmi d'autres sources d'information; dans le plan de **l'offre du texte littéraire**, par une proposition d'une démarche fonctionnelle (trajet du discours et trajet du langage); dans le plan de **l'offre de la lecture** (programme, stratégies, priorités dans l'enseignement / l'apprentissage du décodage du texte littéraire).

Notre interpellation didactique contient:

- une démarche théorique déductive, formulée sur des hypothèses, la configuration des situations didactiques en vue de la lecture (*Chapitre 1*), des propositions pour le traitement de l'information (*Chapitre 2*), des trajets d'approfondissement du texte littéraire (figures de lecture, langage), opportunités didactiques (*Chapitres 3,4,5,6*);
- une analyse de questionnaire structure sur les suivants items: identification de certaines conditions, de certains comportements de lecture, de certains moyens à influencer le lecteur (*Etude de cas*, *Chapitre 2*);
- l'analyse de l'expérience didactique réalisée dans les écoles pilots (l'Ecole 28, Cluj-Napoca; l'Ecole 85, Bucureşti) structurée sur le canon de la différence: les circonstances fonctionnelles dans l'enseignement/l'apprentissage, c'est-à-dire l'orientation logico-sémantique de l'expression orale ou écrite, deviennent une partie indispensable de la cause du phénomène investigué (*Chapitre 7*, *Annexes*).

Introduction

Dans le processus de l'enseignement/l'apprentissage des codes culturels, la lecture du texte occupe la place centrale dans la formation des apprenants en vue de les intégrer culturellement dans la société.

La lecture scolaire est un processus complexe, à l'intérieur duquel s'entrecroisent des compétences et des sous-compétences de la re-connaissance et de la compréhension des symboles littéraires. Les compétences et les sous-compétences appartiennent aux niveaux de la perception, du décodage, de 1 'expérience, du fond linguistique, de la capacité du lecteur de réaliser des connexions et de stocker des informations, afin que le lecteur puisse se projeter soit par anticipation, soit par retrospection dans le processus de la lecture.

Les actes de lecture d'un processus didactique se réalisent à plusieurs niveaux:

a) **spécifier** les conditions ou les systèmes de l'intelligibilité, en utilisant des modalités variées pour lire;

b) **choisir** les instances de la lecture (lecture d'interprétation);

c) **maîtriser** des systèmes de l'intelligibilité (lecture critique, lecture fonctionnelle) ou de se laisser maîtrise par ces systèmes spécifiques (lecture récréative).

Dans la littérature de spécialité, on a beaucoup et affinement écrit dans toutes les directions y incluses. Mais de l'autre côté, la crise du discours didactique monolithe est évidente, les limites du *pattern* d'interprétation due autant à l'enseignant qu'au manuel scolastique sont aussi évidentes.

En partant des réalités de l'école roumaine, on est parti de l'idée de contourner une démarche didactique de lecture sur le trajet de laquelle l'enseignant puisse trouver des propositions relatives au mode de faire amener le texte littéraire, avec ces multiples sens, à fonctionner d'une manière dynamique dans la conscience du lecteur, autant sous l'aspect de la réception que sous l'aspect de l'expression orale et écrite. Nous avons considéré utile pour notre démarche **à rendre opérationnels les concepts de *validation* et de *construction* des sens multiples du texte**. Nos hypothèses de travail sont liées à l'idée de faire participer à la résolution de la crise de l'information dans le contexte des changements intervenus dans les sociétés contemporaines, l'idée sous-entendue, comme une possible orientation, dans la formation de l'enseignant qui milite pour l'insertion socioculturelle de son apprenant. La voie d'accès vers un nouveau type d'éducation est rendue, premièrement, institutionnelle, par une nouvelle réflexion concernant le lieu du livre dans l'école, et puis, par la (re)orientation du processus de la lecture ainsi que des comportements d'apprentissage des écoliers. Pour y arriver, notre ouvrage est conçu sur deux paliers, l'un théorique et l'autre pratique.

1. Lieu de la lecture dans le paradigme éducationnel

Dans les conditions actuelles, la lecture reprend de la didactique les suivants problèmes:

a) des certains aspects pratiques de la pédagogie de la lecture;

b) un certain type de discours didactique, dans lequel l'interprétation du lecteur est modifiée, en grande mesure, par le „bruit de fonds" de la société traduit dans une multitude de signifiants socioculturels aléatoires qui correspondent à un nombre réduit de signifiés.

Par conséquence, le problème de la lecture écolière en tant que modalité de traitement de l'information dans la société, il nous semble être difficile, surtout dans les conditions actuelles de l'option éducative de réaliser le transfert des sens en partant de l'univoque vers le délibératif. De l'autre côté, une révolution politique ne signifie pas mécaniquement un changement de mentalité. La mentalité pourrait entrer comme le deuxième terme de l'équation du changement du processus de la culture, en général, et de l'école, en spécial. Nous croyons que le profil actuel de la lecture scolaire pourrait être un substitut immédiat pragmatique de la culture générale, parce que la lecture véhicule des relations culturelles basées sur les savoir faire, et, en même temps, elle conditionne d'autres domaines complémentaires de la connaissance humaine. Dans ce contexte, l'enseignement / l'apprentissage de la langue et de la littérature s'appuie sur le développement des compétences de communication, coïncidentes dans le processus de

la lecture linguistique, contextuelle, référentielle et situationnelle. La projection didactique fonctionnelle de la langue et de la littérature se réalise sur deux larges classes des compétences: **réception auditive et écrite; expression orale et écrite**.

La solution de repenser la pratique de la lecture commence même du niveau des comportements des groupes humains face à la littérature, c'est-à-dire **du niveau de sa consommation**. En voulant bien redimensionner le processus de la lecture, nous proposons un autre **emplacement du livre dans la conscience du lecteur**, et puis **la modification et la formation du comportement du lecteur ainsi que une nouvelle orientation de la lecture**. Dans le contexte de la société, le processus dynamique nous le voyons lié à la réception du livre, comme la principale base du rééquilibré de la position du lecteur évoluant dans un univers saturé d'informations. La réception du discours pourrait être conditionné par les suivants facteurs:

a) une action idéologique vigoureuse, respectant la continuité et l'autonomie de l'individu, dans laquelle devrait être incluse l'institution scolaire;

b) une action contextuelle très large et très soutenue pour l'éducation des jeunes;

c) une politique de 1'information dans la bataille culturelle locale et européenne.

Sous l'aspect du traitement de processus, dans le monde des éducateurs, on parle fréquemment de **l'enseignement / l'apprentissage continu de la lecture**. L'acte de lire est, dans son évidence scolaire, une première condition de la réussite du jeune, et puis, un moyen d'accès à la connaissance générale et spécialisée, donc un instrument d'équilibre social. La lecture et l' expression orale ou écrite utilisent les mêmes schémas mentaux, et, en plus, la lecture ne peut être séparée de l'écriture. L'espace didactique sera circonscrit, d'un côté, entre la réception et l'expression du message écrit ou oral, de l'autre côté, entre l'exploitation des composants et des stratégies de lecture.

Les attitudes théoriques et pratiques de l'enseignant sont ses modalités propres d'interpellations de la classe d'élèves.

Dans notre opinion, une didactique ouverte de la lecture renvoie:

- à repenser la profession, les conditions institutionnelles transversales ainsi que les finalités de l'enseignement / l'apprentissage efficaces en termes méthodologiques appropriées;
- à repenser l'enseignement / l'apprentissage: la distribution des compétences sur des segments d'enseignement;
- à rendre plus opérationnels les concepts à mises intégrantes.

Les sources théoriques des opportunités didactiques de lecture proposées par nous sont les suivantes:

- le domaine littéraire: théorie du sens et du texte;
- la psycholinguistique et la sémiotique: conception;
- la psychologie cognitive, les sciences de 1 'éducation: théories du savoir.

Repris simultanément, les domaines de référence énoncés en dessus font se croiser des certaines pratiques didactiques à l'intérieur desquelles nous accentuons **les problèmes du processus** (méthodes de lecture) et nous accordons une attention spéciale du **sens construit par lecture**. Les recherches du domaine de la pédagogie de la lecture sont nombreuses et, bien sûr, pourront-elles orienter une option ou une autre pour le type d'enseignement / l'apprentissage du lire (il s'agit du lire littéral, syllabique, globale ou mixte). Dans notre ouvrage, nous n'arriverons pas sur ces

options qui appartiennent au domaine général de l'éducation, mais nous traiterons, prioritairement, **des aspects théoriques et pratiques de l'institution de l'acte de lecture par le texte littéraire**. De l'autre côté, **la lecture renvoie à la compréhension globale des sens du texte**, et puis, **à l'interprétation de ceux-ci**. L'encadrement de la lecture d'un contexte didactique opérationnel suppose non seulement **analyser et exercer**, par le biais de l'expression orale ou écrite, les représentations culturelles du texte, mais aussi **synthétiser**, d'une manière propre à chaque lecteur, les valeurs culturelles acquises par lecture.

En ce sens, on pourra parler des suivantes composants de lecture:

a) **la composante réceptive**, liée au texte proprement dit: **référentielle** ou **extra-linguistique** (connaissance du monde); **culturelle; discursive** (se familiariser avec la grammaire du texte ou connaître les sur-structures textuelles); **linguistique** (lexicale, morpho- syntactique, stylistique);

b) **la composante littéraire** qui tient de l'intériorisation du spécifique du texte littéraire;

c) **la composante productive**, métalinguistique et méta-textuelle.

Les compétences de l'enseignant dans le cadre des situations de lecture sont liées : à **la représentation didactique;** à la **coordination du processus de lecture;** à **la médiation didactique** (adéquation des ressources principales, orientation dynamique et flexible de l'enseignement / l'apprentissage); à **la transposition didactique** (aspects concrets de mettre en scène la situation projetée).

A. Offre du livre

2. Situer en social la pratique de la lecture

On pourrait parler du **sous-développement de la politique culturelle** quand la relation entre les faits esthétiques et les faits de la politique culturelle se perd d'une manière mécanique et univoque. Nous y trouverons l'idéologie instrumentalisée des méthodes rigides qui consiste dans l'adaptation des gens aux institutions, et non inversement, mais ce type d'idéologie sera doublé au niveau de l'école en force de coercition. Un exemple éloquent est l'immobilisme traditionnel de certaines bibliothèques, plus orientées plus vers l'aspect culturel d'archiver que vers l'offre du livre.

On pourrait enregistrer **de la tautologie et de la redondance** quand un déterminisme culturel, prévisible et approprié à la projection sociale, **déstabilise le rapport libre entre le social et l'esthétique**. Ces composants de la vie socioculturelle y signalés se développent dans une multitude de connexions entre les éléments extérieurs, les signifiants, en rapport inversement proportionnel avec les signifiés. C'est le cas de la période culturelle actuelle caractérisée par des déviations du rapport social/culturel et par le blocage des fonctions culturelles des bibliothèques. L'analyse des questionnaires appliquées concernant la réception du livre dans une école en pourrait être utile (*Etude de cas*, *Chapitre 2*).

B. Offre du texte littéraire

3. Aspects de la réception du texte littéraire

Les prémisses communes à la réception et à la lecture du texte littéraire sont :

a) la médiation de la réception esthétique, formelle et historique est liée aussi bien à l'analyse de l'art, de l'histoire et de la réalité sociale;

b) la relation de la didactique de la lecture avec les méthodes structurales et herméneutiques;

c) la valorisation de l'esthétique (non seulement comme une simple description!) et ses effets dans l'expression orale et écrite.

Théoriquement, on pourrait parler de deux trajets qui se développent ensemble, en étroite liaison: (a) l'itinéraire conceptualisé par l'auteur, le discours littéraire (b) l'objet de l'investigation, le langage. Le premier devient évident du point de vue des figures du langage en abstraction, l'autre institue le langage du texte dans le contexte du propre usage du lecteur par le sujet de la lecture: les figures de la lecture.

Le désir du lecteur de maîtriser la signifiance pourrait devenir continu et, d'ici, pourrait-t-elle partir la vision pédagogique optimiste sur le processus de la lecture scolaire.

4. Trajets du texte littéraire

(A) Trajet du texte littéraire: les figures de la lecture

Venant de la part du lecteur qui opte pour l'univers imaginaire du texte, les figures de la lecture se développent de la grammaire du texte, en reprenant et en métamorphosant les phénomènes textuels et linguistiques spécifiques. Les figures de la lecture sont circonscrites intérieurement **au niveau du processus de l'apprentissage, perceptuel et opérationnel, par le biais des images antérieures ou anticipés.**

Une proposition de méthode : l'analyse sémio-linguistique du texte, dans le sens de son orientation vers l'objet, re-construit globalement par la lecture, de type „inter- texte" qui dépende aussi du sujet du langage. En dégageant les possibles signifiés, la sémio-linguistique interpelle le texte qui devient ainsi un édifice de conceptualisations structurales de certains exploits de langue. Pour faire des exercices de lecture sémiotique il est nécessaire d'avoir pour but **un projet de description et de construction du sens, orienté vers les suivants plans: première lecture, re-lecture, lecture réversible. Si la première lecture, la lecture référentielle, vise la couche figurative, la deuxième lecture est conditionnée par l'expérience pragmatique du lecteur à laquelle on devrait définir le caractère opérationnel (*qui prodest*?).** Les séquences narratives du texte sont intégrées dans une autre étape de formulation, plus abstraite. La re-lecture du texte permet l'exploit sur des étapes par de certains instruments d'analyse de plus en plus abstraits. Le premier instrument d'analyse est **la para-phrase figurative**, qui conduit à l'idée de résumé. On pense ici aux stratégies de transfert, pratiquées par l'école, entre la lecture et la composition. Pour obtenir une variation didactique, il est indiqué de **modifier l'habitude figuratif**, en gardant, en même temps, le chevauchement fonctionnel des situations (*Chapitre 6*).

Le caractère opérationnel des instruments conceptuels de la sémiotique, par rapport à la lisibilité du texte et aux éléments de la théorie du langage, pourrait-t-il être traitée du point de vue didactique. **Vue de la didactique de la lecture, la sémiotique part d'une série d'idées liées à la soi-disant référence interne du texte: rapports paradigmatiques, chevauchements et réitérations des situations, information / formation du lecteur, processus de décodage / encodage sémio-linguistique, dans lequel l'expression sensible, supposée, se combine avec la dynamique des contenus (la modélisation)**. Tous ces éléments montrent que le texte produit ses propres ressources référentielles, et l'univers représenté par le texte se compose de la **densité d'images du réseau des relations** qui font avancer le lecteur dans un vivre inédit, même par le biais des lectures successives.

(B) Trajet du langage dans le discours littéraire

Pour un traitement fonctionnel des notions de la langue

Les éléments linguistiques de la communication par lecture, vus structurés sur des fonctions, pourraient être repris sur deux voies principales: formules, expressions communes avec l'univers du lecteur ou bien expressions communicatives informelles et formelles.

Une situation de communication par lecture inclut: fonction + situation + sujet. Ce dernier-ci confère le spécifique aux fonctions en les complétant. Pris ensemble, les composants de la communication se manifestent par les exposants de l'acte de l'expression. La fonction est présente dans les expressions communicatives et/ou dans des formules.

Dans le texte littéraire, **les exposants sont des formes du langage que l'auteur les utilisent pour s'exprimer; pour indiquer des habitudes communicatifs dans une certaine situation de communication** (les rôles sociaux des personnages, qui vont influencer le formalisme ou l'informalisme de la communication); **pour maintenir le sujet de la communication lors quand il est important pour l'évolution du texte**. Les exposants sélectés par l'auteur dans la conversation de ses personnages, ainsi que ceux qui appartiennent au lecteur, leur coïncidence ou leur non- coïncidence, dépendent non seulement des éléments appartenant à la situation mais aussi de la personnalité de l'émetteur / récepteur ou bien du niveau de sa compétence linguistique.

La construction d'une **démarche notionnelle fonctionnelle** a à la base des considérations sociolinguistiques, des problèmes relatifs à l'allusion culturelle, de certains aspects psycholinguistiques et linguistiques. La présence de la fonction peut être relevée directement ou indirectement, en utilisant des structures lexico-grammaticales différentes mais, en même temps, la même structure peut être utilisée pour exprimer plusieurs fonctions de langage.

Pour une démarche linguistique textuelle

Une démarche linguistique textuelle a pour but **la conscientisation du processus d'énonciation particulière dans chaque instance de la communication (ici, la lecture) et du schéma général du discours (règles, actes convertis)**.

Dans la relation de la culture et du discours littéraire, réalisée par la lecture, le transfert des **références délimitables vers les informations littéraires non stéréotypes entre dans l'état de l'évolution spirituelle**. Encodées par culture, l'informativités du mot contiennent un certain nombre de valeurs spécifiques que, à l'autre bout, du récepteur, le lecteur cultivé les enlève en tant qu'objet d'éducation par ses stratégies de lecture. L'appropriation du langage du texte ouvre **des opportunités didactiques de développement, d'expressivité et de restitution de la poéticité du discours littéraire**. La règle d'informativité du texte permet des effets de nature stylistique, y réceptés différemment par les lecteurs. Ce fait exige l'(auto)contrôle avec la source de l'émission du message littéraire.

5. Paramètres d'un programme de lecture

Nous proposons un programme de lecture structuré sur les suivants objectifs terminaux:

- être lié aux finalités spécifiques de la banque d'informations du système scolaire;
- être lié à d'autres buts de l'évolution intellectuel de l'enfant;
- élargir la base de lecture scolaire structurée sur la mémoire sémiotique intensive et extensive;
- offrir un programme varié et flexible, adapté aux besoins, aux intérêts, aux attentes des enfants;
- offrir une direction adéquate d'apprentissage à tous les niveaux de progrès:

- l'éducation de base dans le domaine de la lecture (cycle primaire);
- la lecture exploitée dans des aires de contenus (cycle gymnasial, lycéal);
- la lecture récréative (tous les segments du paradigme scolaire et sociétal).

- intégrer l'évolution de l'enfant dans des séquences didactiques du développement des actes de langages et des figures de lecture, virtualités de son intégration sociolinguistique et socioculturelle.

Les interpellations d'un programme fonctionnel de lecture sont directes:

- pourquoi ont-ils les élèves besoin de lire?

- quels sont les types de signifiants / signifiés dont ont-ils besoin pour s'exprimer d'une manière appropriée dans de différentes situations de vie?

Les facteurs de projection du programme sont les participants du processus d'enseigner/apprendre/exprimer (qui?, comment?): élèves, professeurs, institutions.

De même, on peut parler de deux comportements de lecture correspondant aux niveaux du processus scolaire:

- Dans le domaine de **la lecture de développement**:

- les compétences de base;
- la lecture-compréhension: littérale, du vocabulaire, déductive;

- la lecture critique est le type d'activité dans laquelle le lecteur développe ou cherche de nouvelles idées ou des conclusions.

- Dans le processus de **la formation du comportement fonctionnel de lecture**, on suit:

- le matériel de lecture (les index et les sommaires, les dictionnaires et les encyclopédies; d'autres sources bibliographiques dans lesquelles le lecteur pourrait trouver des informations);
- le matériel informatif (l'hiérarchisation des informations);
- le matériel sélecté en fonction du but propose;
- l'évaluation et l'organisation de la lecture;
- les sous-compétences et les habiletés d'étude.

- Pour une **lecture récréative** on prend en considération:
- les intérêts de lecture des élèves;
- le niveau du perfectionnement de la lecture;
- le jugement littéraire et le goût (artistique et esthétique).

Quant aux objectifs d'évaluation, structurés sur un complexe d'intentions didactiques, sont sélectés, surtout, ceux de la proximité de la réception et de l'évaluation critique.

Pour assurer une évaluation thématique cohérente on propose:

- **des axes thématiques** pour la lecture scolaire: actants, activités, univers référentiel; un système des concepts ainsi structurés: la sensibilisation sensorielle, la sensibilisation affective, la sensibilisation littéraire et linguistique;
- **des types des relations** entre les champs thématiques: d'équivalence, d'antonymie, d'inclusion, d'appartenance, de composition, locales, spatiales, temporelles, de situation en cause.

Les modèles de lecture discutés dans notre ouvrage sont: **le modèle de base, le modèle intermédiaire et le module interactif**.

La modélisation, dans la didactique de la lecture du texte littéraire, consiste dans la recherche des moyens de transformation des contenus et des activités d'apprentissage dans l'élargissement des possibilités d'existence du modèle littéraire. Le processus de la lecture devient, dans ce contexte, **attitude et démarche intellectuelle** réalisées par de certains instruments de travail (voir les *Annexes*). Les étapes principales de la modélisation didactique sont: **le choix des hypothèses, la construction de la démarche, la retouche des détails, l'application du module réalisé**.

6. Propositions de stratégies didactiques pour la lecture

Cumulés, les problèmes théoriques antérieurement exposés conduisent vers un domaine pratique du problème de l'apprentissage par lecture: propositions de stratégies et un module didactique pour la réalisation de l'instance argumentative de la communication.

Pour cela, on a en vue:

- des propositions pour des méthodes – par exemple, la lecture méthodique;
- des réflexions sur les problèmes récents de la recherche pédagogique;
- l'offre des exercices de réception ainsi que de production du sens du texte littéraire;
- un type d'évaluation basée sur des questions de type grille, ponctuelles et limitées, par lesquelles on vérifie l'aptitude d'utiliser de certains instruments de lecture méthodique.

La projection de certaines opportunités didactiques de lecture peut être réalisée sur des planes interférents:

* **L'étude de la diagonale**;

* **L'opération de compréhension** qui a à la base la lecture et la composition scolaires. L'opération part de la récupération du sens littéral jusqu'au transfert du sens inclus du livre dans un sens figuré pour que, dans une phase ultérieure, la démarche soit inversement refaite. Le passage vers la lecture totale d'un texte se réalise par un complexe de facteurs liés à la situation en cause du lecteur ainsi que la situation dans le texte du lecteur. L'effet du texte résulte du passage de la séquence à la configuration, de la linéarité de l'énoncé à la figure de lecture. Par exemple, suivre le déroulement d'une histoire, en ordre chronologique, signifie déjà réfléchir sur les évènements pour en obtenir l'entier signifiant, l'ordre configurationnel.

La lecture méthodique s'ouvre sur les plans **des lectures antérieures ainsi que sur celles autonomes ou sélectées**, en sollicitant des parcours variés d'apprentissage, des modalités souples de regroupement des problèmes. Par conséquence, nous croyons qu'il sera mieux **d'opérer simultanément** dans tous les plans de la lecture.

Les types d'exercices proposes par nous sont les suivants:

- **Des exercices d'exploit**: la résolution des certaines difficultés de la lecture. Les hypothèses de travail, dans ce cas, sont celles du domaine de la réorganisation cognitive des démarches de la lecture (*Chapitre 1*);

- **Des exercices d'apprentissage** par lesquels sont traites la méthodologie et l'analyse du texte (observer, relever, classer, comparer), la connaissance réfléchie de la sur-structure du texte littéraire. Les hypothèses de ces démarches consistent dans le fait que **la représentation de l'organisation** du texte attire après soi la construction de la signification réalisée immédiatement après le début de la compréhension.

- **Des exercices de composition** (*Chapitre 7*, *Annexes*).

La lecture d'intégration ainsi que les lectures successives se réalisent par: des exercices, de différentes modalités, appartenant à l'espace d'expérience de la lecture (déterminé par des repères spatiaux et temporels du lecteur), des exercices de révélation des références extérieures du texte; des exercices de comparaison; exercices d'imitation; des questionnaires orales ou écrites; des exercices de conscientisation des problèmes linguistiques micro-textuels. Les types d'exercices proposés dérivent de l'idée de l'expansion du texte dans la conscience du lecteur.

Par exemple, l'opération didactique de détermination des champs lexicaux et des réseaux sémantiques devient ainsi un instrument de la lecture méthodique.

7. Le module „Comment convaincre?”

(Expression orale et écrite de type argumentatif)

Dans le *Chapitre 7*, nous présentons de certaines modalités de (re)production des sens du texte littéraire dans une instance didactique communicative de type argumentatif. Les opportunités didactiques permettent aux élèves: 1'application sélective des unités d'apprentissage; la résolution de certaines distorsions logiques et sémantiques dans la communication orale et écrite; la stimulation de l'apprentissage en

groupe et de l'apprentissage individuel; la stimulation de l'autonomie et de l'indépendance dans l'apprentissage.

Des horizons dans la didactique de la lecture

Notre ouvrage se constitue dans une somme d'interpellations et de propositions pour le domaine de la lecture et de l'interprétation du texte littéraire. De la perspective de l'assimilation, de la transmission et de la régénération des valeurs culturelles de la société, la lecture a un rôle cardinal parce qu'elle s'inscrit dans les zones trans- et interdisciplinaires de l'apprentissage, elle peut être évaluée au bout du processus d'expression orale et écrite, elle devient motivante pour continuer l'apprentissage dans l'école et dans la vie.

Dans notre plaidoirie pour **la pratique fonctionnelle de la lecture du texte littéraire**, nous avons eu en vue deux directions de démonstration: d'un côté, l'intersection des considérations théoriques relatives à la didactique, à la sociologie de la lecture, à la réception; d'un autre côté, la révélation des trajets didactiques de la connaissance du discours littéraire, les figures de la lecture et le langage, le contours d'un programme et des méthodes de lecture. La modélisation se constitue en offre des hypothèses de sens sémantique et communicatif émises par le lecteur.

Alors les stratégies de lecture deviennent de possibles présences du lecteur dans l'univers livresque, mises en cause par le langage intérieur et les figures de la lecture, intersectées par l'offre inédit du vivre et de l'expression du livre. Repris, dans un autre ordre méthodique, le langage intérieur et les figures de la lecture pourront offrir une possible démarche didactique qui explore l'expérience.

BIBLIOGRAFIE

1. Adam, Jean-Michel, *Le récit*, PUF, Paris, 1984
2. Adam, Jean-Michel, *Le texte narratif*, Nathan, Paris, 1985
3. Adam, Jean-Michel, „Linguistique et littérature; qu'est-ce qu'un texte?”, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, Paris, 1988
4. Adam, J. M. / Petit Jean, A., *Le texte descriptif*, Nathan, Paris, 1989
5. Aebli, H, *Didactica psihopedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
6. Alexandrescu, Sorin, „Simbol şi simbolizare – Observaţii asupra unor procedee poetice argheziene”, în *Studii de poetică şi stilistică*, Bucureşti, 1966
7. Andrews, Richard (ed.), *Rebirth of Rhetoric (Essays in Language, Culture and Education*). London and New York, 1992
8. Armengaud, Françoise, *La pragmatique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1985
9. Aubiet, Jacques, „Évaluer le savoir lire”, în *Revue internationale d'éducation / Dossier - La lecture en questions*, 2, Juin, Sèvres, 1994
10. Audigier, F., „Histoire – Géographie - Éducation civique”, în *Collège – Lycée*, 8, Paris, 1990
11. Ausubel, David P./ Robinson, Floyd G., *Învăţarea în şcoală (O introducere în psihologia pedagogică)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
12. Avram, Mioara, *Gramatica pentru toţi*, Editura Academiei, Bucureşti, 1986
13. Babanski, I.K., *Optimizarea procesului de învăţămînt*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979
14. Barnes, Rob, *Successful Study for Degrees*,: Routledge, London and New York, 1992
15. Barthes, Rolland, *Le degré zéro de l'écriture*, Gonthier, Paris, 1965
16. Bassis, Henri, *Je cherche donc j'apprends*, Messidor / Éditions sociales, Paris, 1984
17. Bastien, Claude, *Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, PUF, Paris, 1987
18. Baylon, Christian / Fabre, Paul, *La sémantique (avec des travaux pratiques d'application et leurs corriges)*, Nathan, Paris, 1978
19. Bellenger, Lionel, *Les méthodes de lecture*, PUF, Paris, 1978
20. Bellenger, Lionel, *L'argumentation. Connaissance du problème.*, Les Editions ESE, Librairies Techniques, Paris, 1979
21. Bennett, Neville and Carré, Clive (ed.), *Learning to teach*, Routledge, London and New York, 1993
22. Bentolila, Alain / Chevalier, Brigitte / Vigne-Falcoz, Danièle, *La lecture (apprentissage, évaluation, perfectionnement)*, Nathan, Paris, 1991
23. Benveniste, Emile, *Problèmes de linguistique générale* (Ch. XVIII-XX), Gallimard, Paris, 1966
24. Besse, Henri, *Sur une pragmatique de la littérature*, în *Le Français dans le Monde*, Février/Mars, Paris, 1988
25. Besse, Henri, *Cultiver une identité plurielle*, în *Le Français dans le Monde*, Janvier, Hachette, Paris, 1993
26. Besse, Henri / Porquier, Remi, *Grammaires et didactique des langues*, Hatier - Crédif. Paris,1984

27. Bertrand, Denis, *La transparence d'un texte*, în *Le Français dans le Monde*, Février/Mars, Paris, 1990
28. Bialistok, Ellen, *Connaissance linguistiques et contrôle*, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, Paris, 1990
29. Bîrzea, Cesar, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, PUF, Paris, 1979
30. Bîrzea, Cesar, „Ştiinţa predării / Unele tendinţe în didactică", în *Probleme de pedagogie contemporană*, nr. 9, BCP, 1987
31. Bîrzea, Cesar, *La Réforme des curricula dans L'Europe Centrale et Orientale*, 1-5 Juin, 7[eme] Réunion Consultative du CODIESEE, Bucureşti, 1992
32. Boissinot, Alain / Mougenot, Michel (présentation par), „Lecture(s) méthodique(s)", în *Le Français aujourd'hui,* Juin, Paris, 1990
33. Borcilă, Mircea / McLain, Richard, *Poetica americană. Orientări actuale (Studii critice, antologie, note şi bibliografie de Mircea Borcilă şi Richard McLain)*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1981
34. Bore, Catherine, *Lire le texte long: en apprentissage en CM2 / Lecture(s) méthodique(s)*, în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
35. Bourdieu, P./ Passeron, J.C., *La reproduction*, Édition de Minuit, Paris, 1970
36. Bourdieu, P., *Questions de sociologie*, Édition de Minuit, Paris, 1981
37. Bruggen, van Johan, *Institutions for Curriculum Development and Educational Research their possible positions and Tasks; their organisation and Work*, 7th CODIESEE Consultation Muting Curriculum Development in Europe: Strategies and Organisation Bucharest, Romania, 1992
38. Bruner, J.S., *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970
39. Carrell, Patricia L., *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère*, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, Paris, 1990
40. Cazacu, Aculin (coord.), *Integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi activitatea productivă*, Universitatea din Bucureşti, CMUB, Bucureşti, 1975
41. Cazacu, Boris, *Mesaj poetic închis şi mesaj poetic deschis*, în SCL XIX, 5, Bucureşti, 1968
42. Cazaux, Henri, *Conter à l'école,* în *Cahiers pédagogiques*, 304/305, Mai / Juin. Paris, 1992
43. Cerghit, Ioan, *Metode de învăţămînt*, ediţia a II-a, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980
44. Cerghit, Ioan (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
45. Chapman, Elwood, *How to Develop a positive Attitude*, Kogan Page Ltd., London, 1992
46. Chaptman, Rayman / Arnold, Edward, *Linguistics and Literature (An Introduction to Literary Stylistics)*, London – Melbourne – Auckland, 1973
47. Charaudeau, Patrick, *Langue et discours - Éléments de sémiolinguistique / Théorie et pratique*, Hachette, Paris, 1983
48. Chevallard, Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1990
49. Chevalier, Brigitte, *Lecture et prise de notes (Gestion mentale et acquisition de méthodes de travail)*, Nathan, Paris, 1992
50. Claparede, Eduard, *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
51. Clausse, A., *Introduction à l'histoire de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 1951
52. Cohen, Jean, *Structure du langage poétique*, Paris,1966

53. ***, *Comprendre et interpréter (Le paradigme herméneutique de la raison)*, Beauchesné, Paris, 1993
54. Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, Bucureşti, 1988
55. Cornu, Laurence / Vergnioux, Alain, *La didactique en questions*, Hachette, Éducation, Paris,1992
56. Corti, Maria, *Principiile comunicării literare*, Editura Univers, Bucureşti, 1981
57. Coste, Daniel, „Lecture et compétence de communication", în *Le Français dans le Monde*, 141, Hachettte – Larousse, Paris, 1979
58. Coteanu, Ion, *Stilistica funcţională a limbii române*, Editura Academiei, Bucureşti, 1973
59. Coteanu, Ion, *Gramatică, stilistică, compoziţie*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990
60. Coteanu, Ion, „Ce fel de ştiinţă este filologia?" în *Buletinul Societăţii de Ştiinţe Filologice din România pe anii 1991-1992*, Bucureşti, 1992
61. Coulthard, Malcolm (ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, Routledge, London and New York, 1992
62. Culler, Jonathan, *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction.*: Routledge & Kegan Paul, London, 1981
63. Danielson, Wayne A. / Lasorsa, Dominic L., „Littérature moderne: des phrases plus courtes", în *Communication et 1angages*, 87/2^e^ trimestre, Paris, 1991
64. Dayron, Robert, *De l'image au texte*, Tome I, Édition SED 40, 1991
65. Durkeim, E., *Éducation et sociologie*, Alcan, Paris, 1992
66. De Carte, E. / Geerligs, C.T. et al., *Les fondements de l'éducation didactique. De la didactique à la didaxologie*, Éditions A. De Baeck, Bruxelles, 1979
67. De Keyser, Danielle, „Lire naturellement", în *Cahiers pédagogiques*, Octobre, Paris, 1990
68. De Landsheere, Gilbert, „Education comparée et dynamique culturelle", în *Repérés*, 3, 1964
69. De Landsheere, Gilbert, *Evaluarea continuă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
70. De Landsheere, Gilbert et Viviane, *Définir les objectifs de l'éducation*, H. Dessain S.A. Paris, 1989
71. Delcraix, Maurice / Hallyn, Fernand, *Méthodes du texte (Introduction aux études littéraires)*, Duculot, Paris, 1987
72. Derrida, Jacques, „Signature, événement, contexte", în *Marges de la philosophie*, Paris, 1972
73. Descates, Michel, „La lecture méthodique: un problème de représentation / Lecture(s) méthodique(s)" în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
74. D'Hainaut, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris, 1980
75. ***, *Didactica*, EDP, Bucureşti, 1982
76. Dabravie, Sorin, *Actes de langage et théorie de l'énonciation* (Ch. III/IV), Universite de Paris VII, Paris, 1985
77. Ducrat, Oswald, *Le dire et le dit (Ch. VIII*), Edition de Minuit, Paris, 1984
78. Eco, Umberto, *Tratat de semiotică generală*, Bucureşti, 1982
79. Eco, Umberto, *Limitele interpretarii*, Editura Pontica, Constanţa, 1996
80. Eluerd, Roland, *Pour aborder la linguistique (initiation - recyclage) (Ch. La grammaire générative, Les grammaires transformationnelles*), 5^e^ édition, Les Editions ESF, Paris, 1987
81. Escarpit, Robert, *De la sociologia literaturii la teoria comunicării*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980

82. Faguet, Emile, *Arta de a citi* (trad. de Lidia Cucu-Sadoveanu), Micul ghid „Albatros", Bucureşti, 1973
83. Favre, Daniel, *Une démocratie authentique peut-elle exister sans un changement de notre relation au savoir?* , Université de Montpellier, CP89, 1993
84. Fillmore, Ch. J., *Case for Case. Universals in Linguistic Theory*, Halt, 1968
85. Finocchiaro, Mary / Brumfit, Christopher, *The Functional-Notional Approach (From Theory to practice)*, Oxford University Press, Oxford, 1983
86. Fish, Stanley, *Literature in the Reader: Affective Stylistics*, în *New Literary History*, 2, 1970
87. Foucault, M., *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris, 1971
88. Foulquié, Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF, Paris, 1971
89. Fowler, Roger, *Style and Structure in Literature (Essays in New sylistics)*, Basil Black Well, Oxford, 1975
90. Frînculescu, Mircea, *Cărţi româneşti de artă oratorică*, Editura Minerva, Bucureşti, 1990
91. Freund, Elisabeth, *The Return of the Reader (Reader-response criticism)*, Methuen, London and New York, 1987
92. Froissard, Françoise / Hecquard, Françoise, *Le métier de bibliothécaire*, Editions du Cercle de la librairie, Paris, 1991
93. Frye, Northop, *Anatomia criticii*, Editura Univers, Bucureşti, 1972
94. Gagne, Robert M., *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
95. Gagne, Robert M. / Briggs, Leslie J., *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
96. Gagnon, Jean-Claude, *Pour apprendre a lire en situation didactique (Une série textuelle à compléter),* în *Études de Linguistique Appliquée*, 93, Janvier / Mars, Paris, 1994
97. Galperin, P.I. / Talizina, N. / Salmina, N.G. et al., *Studii de psihologia învăţării*, Bucureşti, 1975
98. Gaonac'h, Daniel, *Les composants cognitives de la lecture*, în *Le Français dans le Monde,* Février / Mars, 255, 1993
99. Garcia-Debanc, Claudine, *Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches*, în *Repères*, 1, 1990
100. Gardin, Bernard / Baggini, Daniel / Guespin, Louis, *Pratiques linguistiques, pratiques sociales*, PUF, Paris, 1980
101. Genette, Gérard, *Discours du récit*, în *Figures*, Le Seuil, Paris, 1972
102. Genette, Gérard, *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Cornell, University Press, Ithaca, 1980
103. Genette, Gérard, *Figures III (prolonge par Nouveau discours du récit)*, Seuil, Paris, 1983
104. Giordan A., De Vecchi G., *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestle, 1987
105. Girardet, Jacky, *Arts – Culture - Littérature*, în *Le nouveau sans frontières*, Clé International, Paris, 1993
106. Golu, P., *Învăţare şi dezvoltare*, Bucureşti, ESE, 1985
107. Goldman, Lucian, *Sociologia literaturii*, Editura Politică, Bucureşti, 1972
108. Goodlad, J., *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, University of California, Institute for Developement of Educational Activities, Los Angeles, 1966
109. Greimas, A. J., *Sémiotique et sciences sociales*, Seuil, Paris, 1976
110. Grize, J.B., *Argumentation, schématisation et logique naturelle in Revue européenne des Sciences Sociales*, Tome XII, Genève, 1974

111. Groensteen, Thierry, „Bande dessinée: l'apprentissage d'une autre lecture", în *Après - Demain*, 345/346, Juin / Août, Paris, 1992
112. Habermas, Jurgen, *Cunoaştere şi comunicare*, Editura Politică, Bucureşti, 1983
113. Hackman, Sue / Marshall, Barbara, *Re-reading literature (New critical Approaches to the study of English)*, Hodder and Stoughton, London, 1990
114. Hamon, P., *Introduction a l'analyse du descriptif*, Hachette Université, Paris, 1981
115. Harris, Albert J. / Sipay, Edward R., *How to Increase Reading Ability (A Guide to Developmental and Remedial Methods)*, Internationale Reading Association, Longman, New York, 1980
116. Harrison, Bernard, *Inconvenient Fictions (Literature and Limits of Theory)*, Yale University Press, New Haven and London, 1991
117. Harry, Singer / Ruddell, Robert, *Theoretical Models and Processes of Reading*, April, International Reading Asssociation, 1980
118. Holland, Norman, *Readers Reading*, Yale University Press, New Haven, 1975
119. Holub, Robert, *Reception Theory (A Critical Introduction)*, Methuen, London and New York, 1984
120. Ingarden, Roman, *Studii de estetică* (traducere de Olga Zaicik), Bucureşti, 1978
121. Ionescu-Ruxandoiu Liliana / Chiţoran, Dumitru, *Sociolingvistica (Cap. Sociolingvistica - orientări, principii, metode, aplicaţii;* Cap. *Comunitatea lingvistică)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975
122. Ionescu-Ruxandoiu, Liliana, *Naraţiune şi dialog în proza românească: elemente de pragmatică a textului literar*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1991
123. Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale*, Édition de Minuit, Paris, 1963
124. Jauss, Hans-Robert, *Pour une herméneutique littéraire*, Bibliothèque des Idées, Gallimard, Paris, 1982
125. Jauss, Hans-Robert, *Quelques questions d'esthétique de la réception*, în *Le Français dans le Monde*, Février / Mars, Paris, 1988
126. Jinga, Ioan / Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Structuri, strategii şi performanţe în învăţămînt* (Cap. *Predicţia performanţelor şcolare*), Editura Academiei, Bucureşti, 1989
127. Jolibert, Josette (coord. du Groupe de Recherche d'Ecouen), *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Écoles, Collection Pédagogie pratique a l'école élémentaire, Paris, 1988
128. Jordy, Jean, *Pour une typologie du groupement de textes*, în *Le Français aujourd'hui*, Mars, Association Française des Enseignants de Français, Paris, 1992
129. Joshua, S., *Le contrat didactique et l'analyse des phénomènes didactiques,* în *Interactions didactiques RDM*, vol. 3, 9, 1990
130. Kahn, Gisele (coord.), *Des pratiques de l'écrit*, în *Le Français dans le Monde*, Edicef. Paris, 1993
131. Kenneth, Quinn, *How Literature Works*, MacMillan, Hong Kong, 1992
132. Kristeva, Julia: *Sémeiotikè. Recherche pour une sémanalyse*, Le Seuil, Paris, 1969
133. (a). Kerbrat-Orecchioni, G., L'énonciation de la subjectivité dans le langage, A. Colin, Paris, 1980
134. (b). Kerbrat-Orecchioni, G., *L'ironie comme trope*, în *Poétique*, 41, 1980
135. Labrot, M., *La pédagogie institutionnelle*, Gathier-Villars, Paris, 1972
136. Lacan, Jacques, *Écrits*, Ed. du Seuil, Paris, 1966
137. Lacombe, D., *Article Didactique*, în *Encyclopedia Universalis*, Paris, 1985
138. Lamblin, Christian, *Je m'entraîne à la lecture*, Retz, Paris, 1989
139. Lanson, G., *Essais de méthodes, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1966
140. Laparra, Marceline, *Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques a visée didactique*, în *Théorie, pratiques, pédagogie*, 69, 1991

141. Larreya, Paul, *Énoncés performatifs. Présuppositions / Éléments de sémantique et de pragmatique*, Université Nathan, Paris, 1979
142. Lavallee, M., *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement.*, GREC, Montréal, 1973
143. Laufer, Roger, *Introduction à la textologie (vérification, établissement, édition des textes)*, Paris, 1972
144. Lemke, J.L., *Using Language in the Classroom*, Oxford University Press, London, 1990
145. Le Loch, Raymond, *La lecture méthodique: l'arrêt sur image / Lecture(s) méthodique(s),* în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
146. Le Ny, Jean-François, *Science cognitive et compréhension du langage*, PUF, Paris, 1989
147. Lichet, Raymond, *Écrire a tout le monde*, Hachette, Paris, 1979
148. *** *Limba şi Literatura* (Cap. *Didactica modernă*), 1-2, 3-4/1993, 1, 3/1994, Societatea de Ştiinţe Filologice, Bucureşti,
149. Mackenzie, N./ Eraut, M. Jone, *Arta de a preda şi arta de a învăţa*, Editura Didactică şi Pedagogică. Bucureşti, 1975
150. Mainguenau, Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, Paris, 1976
151. Mainguenau, Dominique, *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Hachette Université, Paris, 1981
152. (a). Maingueneau, Dominique, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas, Paris, 1990
153. (b). Maingueneau, Dominique, *La pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, Paris, 1990
154. Mancaş, Mihaela, *Stilul indirect liber în limba română*, Editura Didactică şi Pedagogică. Bucureşti, 1972
155. Marcus., Solomon, *Provocarea ştiinţei* (Cap. *Provocarea gîndirii axiomatice*), Editura Politica, Bucureşti, 1988
156. Marga, Andrei, *Introducere în metodologia şi argumentarea filosofică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992
157. Marino, Adrian, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980
158. Martin, Eveline, *Reconnaissance des contextes thématiques dans un corpus textuel - Éléments de lexico-semantique*, Didier Édition, Paris, 1992
159. Mazilu, Dan-Horia, *Proza oratorică în literatura română veche*, Editura Minerva, Bucureşti, 1986
160. ***, *Metodica predării limbii şi literaturii române în liceu*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
161. Mialaret, Gaston (sous la direction), *Vocabulaire de l'éducation (Éducation et Science's de l'Éducation)*, PUF, Paris, 1979
162. Mialaret, Gaston, *Les sciences de éducation pour l'ère nouvelle*, Cerse, Université de Caen, Caen, 1982
163. Moirand, Sophie, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette F.L.E., Paris, 1990
164. Mougenot Michel, *Un outil pour la lecture méthodique; les champs lexicaux / Lecture(s) méthodique(s),* în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
165. Mounin, Georges, *La littérature et ses technocraties*, Collection Synthèses Contemporaines, Casterman, Paris, 1978
166. Munby, John, *Communicative syllabus Design*, University Press, Cambridge, 1980
167. Munteanu, Ştefan, *Stil şi expresivitate poetică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1972
168. Musgrave, P. W., *The Sociology of Education*, Metheun, London and New York, 1983
169. Neacşu, Ioan, *Metode şi tehnici moderne de învăţare*, TUB, Bucureşti, 1985

170. Neacşu, Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990
171. Noizet, Georges / Caverni, Jean-Paul, *Psychologie de l'évaluation scolaire*. PUF., Paris, 1978
172. Not, Louis, *Les pédagogies de la connaissance*, Sciences de l'Homme, Privat, Paris, 1988
173. Noveanu, Eugen, *Tehnica programării didactice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
174. Nunziatti, Georgette, [...] în *Les Cahiers Pédagogiques 280,* Janvier, Paris, 1990
175. Oancea, Ileana, *Istoria stilisticii româneşti*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1988
176. Okon, Vincenty, *Didactica generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974
177. Papo, Eliane/Bourgain, Dominique, *Littérature et conununication en classe de langue (Une initiation à l'analyse du discours littéraire)*, Hatier-Crédif, Paris, 1989
178. Parfene, Constantin, *Compoziţiile în şcoală (aspecte metodice*), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980
179. Peirce, Charles, *Semnificaţie şi acţiune*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1990
180. Perelman, Charles, *Traité de l'argumentation la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, 1970
181. Peters, R. S., *Ethic and Education*, G. B., G., Allen, Londres, 1966
182. Pettini, Aldo, *Metode moderne de educaţie (Freinet şi tehnicile sale)*, CEDC, 1992
183. Piaget, Jean, *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1965
184. Piaget, Jean, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, Bucureşti, 1972
185. Piaget, Jean, *Construirea realului la copil*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976
186. Piaget, Jean, *Six études de psychologie*, Editions Gontier, Paris, 1980
187. Pompougnac, Jean-Claude, *Quand finit-on d'apprendre à lire?*, în *Après-demain*, 345-346, 1992
188. Ponsart, Jacques, *Vers une typologie fonctionnelle des lectures,* în *Communication et langages*, 88, 1991
189. Pontoizeau, Pierre - Antoine, *Manuel de communication*, Édition Armand Colin, Paris, 1991
190. Popescu, Pelaghia / Roman C. Ioan, *Lecţii în spiritul metodelor active*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980
191. Popham, W., *Instructional Objectives*, Chicago, AERA, 1969
192. Postic, M., *La relation éducative*, PUF, Paris, 1987
193. Potorac, Elena, *Şcolarul între aspiraţii şi realizare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
194. ***, *Programmes et instructions*, CNDP, Paris, 1985
195. ***, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris, 1992
196. Radu, Ioan Ilut, Petru / Matei, Liviu, *Psihologia socială*, Editura Exe SRL, Cluj-Napoca, 1994
197. Radu, Nicolae / Radu, Mircea, *Recic1area gîndirii*, Editura Sigma, Bucureşti, 1991
198. ***, *Reconstruire ses savoirs (chercher, agir, inventer)*, Messidor / Éditions Sociales, Paris, 1985
199. Remond, Georges / Lamblin, Christian, *Je me perfectionne en lecture (Livre de lecture 1),* Retz, Paris, 1989
200. ***, *Retorica românească.* Anto1ogie (Ediţie îngrijită, prefaţă şi note de Mircea Frînculescu), Editura Minerva, Bucureşti, 1980
201. Reuchlin, M., *L'orientation scolaire*, Plan Europe 2000, 1970
202. Rice, Philip/Waugh, Patricia, *Modern Literary Theory (A Reader*), Arnold / A Division of Hodder & Stoughton, London-New York-Melbourne-Auckland, 1989
203. Richaudeau, François, *Écriture, lecture (Mêmes schèmes mentaux),* în *Comunication et langages*, 1991

204. Ricoeur, Paul, *Temps et récits II: La configuration dans le récit de fiction,*: Le Seuil, Paris, 1984
205. Riffaterre, Michael, *La production du texte*, Paris, 1979
206. Riffault, Nicole, *Comment problématiser le groupement de textes? Une aide: le texte théorique,* în *Le Français aujourd'hui*, Mars, Paris, 1992
207. Romian, Helene, *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherches,* in *Repères (recherches en didactique du français, langue maternelle),* Département de didactique, 1, Nouvelle Série, Paris, 1990
208. Randal, Jean/Thibaut, Jean-Pierre, *Problèmes de psycholinguistique*, Galerie des Princes, Bruxelles, 1987
209. Roussel, Gilles, *Entre l'offre et la demande de culture, la lecture, enjeu majeur,* în *Après-demain,* 345/346, Juin / Août, Paris, 1992
210. Rumelhard, G., *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*, Peter Lang, Berne, 1986
211. Schaeffer, Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* , Le Seuil, Paris, 1989
212. Singer, Harry/Ruddell, Robert, *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, New York and London, 1980
213. Slama-Cazacu, Tatiana, *Comunicarea în procesul muncii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1964
214. Stourdze, Colette, *De la reconstitution a l'explication de texte,* în *Le Français dans le Monde*, 65, Juin, Paris, 1969
215. ***, *Teorii ale limbajului / Teorii ale învăţării (Dezbaterea dintre Jean Piaget şi Noam Chomsky)*, Editura Politică, Bucureşti, 1988
216. Titone, Renzo, *Mettodologia didattica*, PAS, Roma-Zurich, 1969
217. Todorov, T., *Poétique de la prose*, Le Seuil, Paris, 1978
218. Toolan, Michael (ed.), *Language, Text and Context (Essays in Stylistics)*, Routlegde. London and New York, 1992
219. Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum*, University Press, Chicago, 1950
220. Van Ek, Jan A., *Threshold Level English*, Pergamon Press, Oxford, 1980
221. Văideanu, George, *Cultura estetică în şcoală* (Cap. *Locul, componenţa şi conţinutul culturii estetice şcolare)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967
222. Văideanu, George, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, EP, Bucureşti, 1988
223. Vergnaud, G., *Enfance*, 2-3, 1985
224. Vergnioux, A., *Pédagogie et théorie de la connaissance, Platon contre Piaget?* Peter Lang, Berne, 1991
225. Véron, Eliseo, *La sémiosis sociale (Fragments d'une théorie de la discursivité)*, PUF, Saint-Denis, 1987
226. Verrier, Jean, *L'oeuvre intégrale entre lecture méthodique et réception / Lecture(s) méthodique(s),* în *Le Français aujourd'hui*, Juin, Paris, 1990
227. Vidal, Albert-Barrera, *Compétence de lecture et séquence didactique* în *Dialogues et cultures*, 39, Paris, 1995
228. Vigner, Gerard, *Lire du texte au sens*, Clé International, Paris, 1979
229. Walford, Geoffray (ed.), *Doing Educational Research,*: Routledge, London and New York, 1991
230. Watzlawick, P. / Helmick Jackson, Don (1972), *Une logique de la communication.* Paris: Points / Éditions de Seuil.
231. Wexler, Philip, *Social Analysis of Education (After the New Sociology)* New, Letter Lane / Routledge, London, 1990
232. Wilkins, D. A., *Notional syllabus; A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, Oxford University Press, London, 1977

- *Psihomotricitatea. Metodologia educării şi reeducării psihomotrice*, Constantin Albu, Adriana Albu, Tiberiu Leonard Vlad, Ioan Iacob, 260 pag.
- *Sintaxa limbii române actuale. Unităţi, raporturi şi funcţii*, Rodica Nagy 408, pag.
- *The Cultural Turn in Translation Studies*, Rodica Dimitriu, 248 pag.

Colecţia **UNIVERSITARIA**

- *Cercetarea calitativă a socialului*, Mircea Agabrian, 232 pag.
- *Comunicarea*, Denis McQuail, 272 pag.
- *Construcţia simbolică a cîmpului electoral*, Ioan Drăgan *et al.*, 496 pag.
- *Curs de logică*, Ion Petrovici, 260 pag.
- *Curs de ştiinţă politică*, Gianfranco Pasquino, 368 pag.
- *Discursul puterii*, Constantin Sălăvăstru, 360 pag.
- *Învăţarea autodirijată şi consilierea pentru învăţare*, Horst Siebert, 272 pag.
- *Introducere în ştiinţa comunicării şi a relaţiilor publice*, Flaviu Călin Rus, 104 pag.
- *Istoria filosofiei moderne. I Renaşterea*, Titus Raveica, 404 pag.
- *Managementul resurselor umane*, Ana Constantin şi Ticu Constantin, 248 pag.
- *Manual de etnografie*, Marcel Mauss, 268 pag.
- *Marile migraţii din estul şi sud-estul Europei*, Victor Spinei, 516 pag.
- *Mass media, astăzi*, Dorin Popa, 248 pag.
- *Medicina internă*, Rodica Petrovanu *et al.*, 256 pag.
- *Metodele în sociologie*, Henri Peretz, 152 pag.
- *Noţiunea de cultură în ştiinţele sociale*, Denys Cuche, 184 pag.
- *Pedagogia comunicării*, Laurenţiu Şoitu, 280 pag.
- *Procese interpersonale*, Ştefan Boncu, 280 pag.
- *Relaţii publice şi publicitate*, Flaviu Călin Rus, 236 pag.
- *Să înţelegem jurnalismul*, John Wilson, 330 pag.
- *Semiotică, societate, cultură*, Daniela Rovenţa-Frumuşani, 312 pag.
- *Sociologia dezvoltării comunitare*, Ion I. Ionescu, 320 pag.
- *Sociologie generală*, Mircea Agabrian, 340 pag.
- *Sociologia educaţiei*, Dumitru Popovici, 292 pag.
- *Spaţiul public şi educaţia la vechii greci*, Emil Stan, 152 pag.
- *Strategiile resurselor umane*, Bernard Gazier, 132 pag.
- *Tipologia presei româneşti*, Marian Petcu, 300 pag.

TITLUL	Nr. Ex.
1	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	....

LIBRĂRII în care puteți găsi cărțile colecției *Academica*

Redactor: Daniela Irimia
Tehnoredactor: Daniel Mercaş
Bun de tipar: 2006 • Apărut: 2006 • Format 1/16 (70 × 100)



INSTITUTUL EUROPEAN • Iaşi, str. Cronicar Mustea nr. 17
O.P. 1, C.P. 161 • cod 700198 • Tel. Difuzare: 0788.319462
Fax: 0232/230197 • euroedit@hotmail.com
http: //www.euroinst.ro

Tiparul executat la SC *Euronovis* SRL

Textul îi permite cititorului să gîndească şi să-şi imagineze ceea ce l-ar conduce de la categoria naturală a învăţării la interpretare. Corespondentul acestui act de lectură este intertextul, rezultat din confruntarea cititorului cu textualitatea şi cu trăsăturile sale de semnificaţie, la nivelul limbii şi al discursului. Lectura interpretativă de la nivelul şcolarităţii este diferită de lectura critică, în funcţie de selecţia modalităţilor de transmitere, canalul didactic sau labirintul social. În lucrarea noastră, am avut în vedere următoarele elemente: (a) receptarea textului care operează în spaţiul logic al interlocuţiunii; (b) conturarea unui cadru didactic conceptual; (c) tranzacţia semantică (proces care depinde de mijloacele socioafective şi cognitive utilizate de profesor pe parcursul didactic).

Din cuprins:

Locul lecturii în paradigma educaţională • Aspecte ale implicării elevului în procesul lecturii • Competenţe ale profesorului în situaţii didactice de lectură • Pluralitatea lecturilor în şcoală • Trasee de cunoaştere a textului literar • Modelarea în didactica lecturii

ISBN: 973-611-403-1



www.euroinst.ro



INSTITUTUL EUROPEAN